



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Die Einzigartige Rolle der Bildung - Eine kritische, historisch-diskursive Analyse
des Bildungsverständnisses im Hochschuldiskurs der Europäischen Kommission
nach Bologna“**

verfasst von / submitted by

Laura Porak, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Roland Verwiebe

„Bildung wurde zur Ideologie säkularer Gesellschaften, die weder auf religiöse Transzendenz noch auf revolutionäre Immanenz setzen können. Bildung war von Anfang an ein Motor für die Modernisierungsschübe, gleichzeitig aber auch ein billiger Trost für die schamlos so genannten Modernisierungsverlierer, die, weil ohne Bildung, damit auch an ihrem Schicksal selber schuld waren. Bildung fungiert als Stimulus und Beruhigungsmittel in einem: Sie mobilisiert die Menschen und hält sie, als permanentes Versprechen für bessere Zeiten, das als drohender Imperativ wirkt, gleichzeitig davon ab, sich zu mobilisieren. Bildung darf gar nicht gelingen, weil dann ihre Beschränktheit deutlich würde: Sie taugt nicht zur Kompensation verlorener Utopien und sie ist schon gar kein Garant für das reibungslose Funktionieren effizienzorientierter Ökonomien. Deshalb sind Bildungssysteme auch permanent in der Krise, müssen in regelmäßigen Abständen drohende Bildungskatastrophen ausgerufen werden, steigt gerade wegen permanenter Reform der Reformdruck auf Bildungssysteme.“ (Liessmann: 1).

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, Katharina und Johannes Porak, die immer für mich da waren und mich soweit sie konnten unterstützt haben, so sehr, dass meine Mutter gleich 3 Mal die vollständige Arbeit gelesen hat, Hendrik Theine, der mich auf die Methode der Kritischen Diskursanalyse gebracht hat, die mir nach wie vor viel Freude macht und beim Aufbau des methodischen Vorgehens mitgedacht hat, Elena Schaa, die schon vor mir wusste, worüber ich schreiben möchte und mir bei meinen verwirrenden Gedankenexperimenten zugehört hat, Lukas Bäuerle, der mir deutlich gesagt hat, dass meine Frage zu groß ist, sich die Zeit genommen hat, sie mit mir einzugrenzen und in Folge ein offenes Ohr für methodische Fragen hatte, Florian Rommel, der mich darauf hingewiesen hat, dass meine Unsicherheit darin Aussagen zu treffen vielleicht mit meinem Wahrheitsverständnis zusammenhängt, Andreas Jaumann, der sich die Zeit genommen hat, meine Arbeit umfassend zu lesen und zu kommentieren, meiner Schwester Clara Porak, die mich dazu aufgefordert hat, eine Geschichte zu erzählen, womit die Arbeit viel gewonnen hat und selbstverständlich meinem Betreuer Prof. Verwiebe, der eine Kritische Diskursanalyse betreut hat, ohne selbst mit dieser Methode gearbeitet zu haben, das notwendige Vertrauen in mich und meine „Kompetenzen“ aufbringen konnte und viele sehr wertvolle Literaturhinweise für mich hatte.

1.	EINLEITUNG	4
2.	DAS METHODISCHE VORGEHEN: DIE KRITISCHE DISKURSANALYSE	7
2.1	DIE KRITISCHE DISKURSANALYSE NACH JÄGER.....	9
2.2	DIE AUSWAHL DER DISKURSFRACTMENTS	13
3.	EINE GENEALOGIE DES BILDUNGSVERSTÄNDNIS DER EUROPÄISCHEN HOCHSCHULE	15
3.1	DIE ENTSTEHUNG DER ERSTEN UNIVERSITÄTEN.....	16
3.2	UNIVERSITÄTEN IN DER ZEIT DER REFORMATION	19
3.3	UNIVERSITÄTEN ZUR AUSBILDUNG DER BEAMTEN	22
3.4	DAS HUMBOLDTSCHES BILDUNGSIDEAL	23
3.5	DIE UNIVERSITÄTEN NACH 1800	25
3.6	DIE KRISE DER UNIVERSITÄT IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 20. JAHRHUNDERTS	27
4.	DIE GESCHICHTE DES BOLOGNA-PROZESSES	33
4.1	Globale Trends im Bildungsbereich Ende des 20. Jhd.	35
4.1.1	Die Bildungspolitik der Europäischen Union vor Einstieg in den Bologna-Prozess	39
4.2	DIE BOLOGNA-DEKLARATION	40
4.2.1	Die Rolle der Europäischen Union bei der Bologna-Deklaration.....	44
4.3	DER VERLAUF DES BOLOGNA-PROZESSES	47
4.3.1	Machtverschiebungen im Zuge des Bologna-Prozesses.....	51
5.	DIE EFFEKTE DES BOLOGNA-PROZESSES.....	56
5.1	EINE BEWERTUNG DES BOLOGNA-PROZESSES?.....	61
5.1.1	Der Bologna-Prozess als Erfolg	63
5.1.2	Kritik am Bologna Prozess	64
6.	EINE KRITISCHE ANALYSE DES BILDUNGSDISKURSES DER EUROPÄISCHEN UNION.....	67
6.1.1	Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas HochschulsysteMen	67
6.1.2	The Staff Commission Working Document 2011.....	72
6.1.3	Über eine erneute EU-Agenda für die Hochschulbildung.....	78
6.1.4	Staff Commission Working Document 2017	83
6.2	Die Feinanalyse von „Über eine erneute EU-Agenda für Hochschulbildung“	87
6.3	ZUSAMMENFÜHRUNG DER ANALYSE.....	93
6.3.1	Fähigkeiten und Kompetenzen statt Bildung.....	96
6.3.2	Die Universalisierung des „Homo Oeconomicus“	101
7.	FAZIT: „EIN HOMO OECONOMICUS ZU WERDEN, IST AUCH EIN BILDUNGSPROGRAMM“	103

1. Einleitung

Bildung dient im öffentlichen und politischen Diskurs der liberalen, westlichen Gesellschaft als Allheilmittel für soziale und wirtschaftliche Probleme: So soll nach der liberalen Theorie mit Hilfe von Bildung Wohlstand durch Wirtschaftswachstum und soziale Gerechtigkeit durch Chancengleichheit hergestellt werden (Liessmann o. J.: 1). Für Individuen sind Bildungsabschlüsse gleichzeitig mit sozialem Prestige verbunden und daher in Form von kulturellem Kapital ein wichtiges Element der sozialen Positionierung in der modernen Leistungsgesellschaft (Bourdieu und Passeron 1971). Damit erhält Bildung sowohl ökonomisch, gesamtgesellschaftlich als auch individuell einen neuen Wert und birgt ein säkularisiertes Heilsversprechen einer freien, demokratischen und gerechten Gesellschaft in sich (Liessmann o.J.: 1). Dementsprechend scheint die politische Forderung nach einem Aus- oder Umbau des Bildungssystems nie zu verstummen (ebd.).

Dabei besteht schon immer – nicht erst nach den Reformprozessen um Bologna - eine enge Verknüpfung des Bildungssystems mit Ausbildungsbestrebungen und den späteren beruflichen Möglichkeiten (Münch 2009). Auf diese Weise übt das Bildungssystem, zumindest in modernen kapitalistischen Gesellschaften, die auf Lohnarbeit basieren, einen starken Einfluss auf die soziale Strukturierung aus und in der „Wissenschaftsgesellschaft“ erhält besonders tertiäre Bildung eine neue Bedeutung in der Bereitstellung von „Humankapital“ (Rehme 2008: 33). Die (Aus)Bildung in Bildungsinstitutionen ist dementsprechend von Disziplinierungsmechanismen geprägt, die an die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse angepasste Subjekte und eine bestimmte Aufteilung auf die Tätigkeitsbereiche produzieren (Foucault 2017a: 469). Anpassung an das bestehende System, um die gesellschaftliche Ordnung zureproduzieren und die Machtinteressen der herrschenden Klasse zusichern (Bourdieu und Passeron 1971), ist also zumindest ein Ziel von Bildung bzw. Erziehung (Adorno 1971: 109). Das Bildungssystem ist also als Herrschaftsinstrument zu begreifen ist, wobei sich im vorherrschenden Bildungsverständnis dementsprechend die historisch spezifische Regierungsrationalität¹ zeigt: Mit den Reformen um den Bologna-Prozess wird die Vermarktlichung verschärft, indem Universitäten als Unternehmen betrachtet werden, während die Humankapitaltheorie auf die Studierenden wirkt und eine bestimmte Form der Selbstführung induziert: Anreize auf dem Markt sollen Individuen, die im Prozess der Subjektivierung das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007) verinnerlicht haben, zum eigenen Vorteil und damit – nach ökonomischer Logik - auch zum Vorteil der Gesellschaft in Bildung investieren lassen. Die Führung von „oben“ wird systematisch

¹ Regierungsrationalität meint hier die Verdichtung von Machtverhältnissen und Führung von Individuen (Foucault 1981)

begrenzt, doch „wo sich die Gesellschaftsgestaltung immer weniger auf Territorialherrschaft mittels staatlicher Gesetze und auf staatliche Disziplinarmacht stützen kann, findet die Regierungskunst ihre Bestätigung in der Intersektion der Respektierung individueller Rechte und der Veridiktion² durch den Markt“ (Münch 2009: 21). Diese konsequente Ausweitung der Unternehmensform³ auf die gesamte Gesellschaft, auch auf den Bildungsbereich und das „sich-bildende Individuum“, und die damit einhergehende „Regierung von unten“ ist nach Foucault (2017b) charakteristisch für die neoliberale Gouvernamentalität.

Während also marktförmige Mechanismen als Regierungsinstrument fungieren, orientiert sich die Politik immer mehr am abstrakten Wohl der Ökonomie⁴: Da Humankapital in der „wissensbasierten Wirtschaft“ zu einer wichtigen ökonomischen Ressource, um im internationalen Wettbewerb zu bestehen, wird, gewinnt tertiäre Bildung eine neue Bedeutung für nationale und supranationale Regierungen. Gleichzeitig soll durch Bildung die Demokratisierung der Gesellschaft und soziale Inklusion gefördert werden. Auf Grund dieser Doppelfunktionen findet sich Bildung und das Hochschulsystem im Zentrum des öffentlichen Diskurses und die Politik ist an Reform und Expansion interessiert. Dabei treffen allerdings in Europa unterschiedlichste Interessenskonstellationen aufeinander und obwohl in vielen Fällen die dahinterliegenden Motivationen, Vorstellungen von Bildung und Zielsetzungen unklar blieben, mündeten die Anstrengungen der Akteure letztlich im Bologna-Prozess. Die teils widersprüchlichen Zielsetzungen zeigen sich deutlich im Verlauf: Während die ursprünglich intendierten Ziele kaum erreicht wurden, werden die Reformen mit veränderten Zielsetzungen weiter vorangetrieben. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich im Verlauf neue Akteur*innen mit anderen Interessen durchsetzen konnten (Draheim 2014: 49). Exemplarisch dafür erscheint die Rolle der Europäischen Kommission, der Exekutive der Europäischen Union, die in den letzten Jahren zu der Triebkraft des Reform-Prozesses geworden ist (Maeße 2010).

Da die Europäische Kommission den Bologna-Prozess nun maßgeblich mitbestimmt, wirkt das von ihr vertretene Bildungsverständnis auf die Reformanstrengungen der beteiligten Akteur*innen (Maeße 2010). Unter Bildungsverständnis verstehe ich hier die Überlegung für wen Bildung was erreichen soll, welche

² Den Begriff der Veridiktion definiert Foucault als „Gesamtheit der Regeln, die in Bezug auf einen gegebenen Diskurs die Bestimmung dessen gestatten, welches die Aussagen sind, die darin als wahr oder falsch charakterisiert werden können“ (Foucault 20017a: 60).

³ Diese Ausweitung geht einher mit der Annahme, dass es sich um rational agierende Akteure handelt, die zwischen Kosten und Nutzen abwägen. Gleichzeitig stehen diese untereinander in Wettbewerb (Foucault 2017b: 369).

⁴ Das Wohl der Ökonomie entspricht wesentlich dem BIP und der naiven Vorstellung, dass „mehr immer besser ist“.

Interessen die Vorstellung von Bildung prägen und wessen Wohl bei den Bestrebungen im Vordergrund steht. Auf Grund der enge Verschränkungen von Machtverhältnissen und Bildungsinstitutionen erscheint es notwendig die Rolle der Europäischen Kommission und ihre ideologische Ausrichtung kritisch zu betrachten, möchte man das in den Hochschulreformen vertretene und damit das andauernd, diskursiv auf die Europäischen Hochschulen wirkende Bildungsverständnis begreifen (ebd.). Dementsprechend sollen die Machtverhältnisse, unter deren Einfluss die Europäische Bildungspolitik steht, in der vorliegenden Arbeit dekonstruiert werden, wobei insbesondere der diskursiv hergestellte Zweck und das Ziel von tertiärer Bildung betrachtet werden. Daraus ergeben sich für mich folgende Fragen:

Welches Bildungsverständnis wird im Hochschuldiskurs der Europäischen Kommission vertreten?

Was wird in diesem Diskurs als Ziel und Zweck von Bildung betrachtet?

Durch welche Machtverhältnisse wird der Bildungsdiskurs und der darin vorherrschende Bildungsbegriff konstituiert?

Ich möchte mich dabei besonders auf die Periode nach Konstitution des „Europäischen Hochschulraums“⁵ und den deutschen Sprachraum fokussieren, da seit Entstehung der Nationalstaaten, doch spätestens mit Übernahme der Nationalsprachen in die Curricula, die Entwicklung der Universitäten in den unterschiedlichen Sprachräumen eigenständig verlaufen.

Zur Beantwortung der Fragen wird zuerst eine Genealogie des Bildungsverständnisses von Universitäten durchgeführt und mit Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ kontextualisiert, um den Zusammenhang von historisch kontingenten Regierungsmechanismen, der Gestaltung von Institutionen und den darin vorherrschenden Normen und Imperativen ersichtlich zu machen. Anschließend wird die Bologna-Deklaration als diskursives Ereignis genauer betrachtet und in ihren historischen Kontext gestellt. Gleichzeitig wird die Bildungspolitik der Europäischen Kommission in Zusammenhang mit internationalen politischen Geschehnisse gestellt, wobei die Machtverhältnisse, die politische Entscheidungen und damit den Reformprozess bestimmen, im Vordergrund stehen, um ein Verständnis über den Hintergrund des diskursiv hergestellten Bildungsverständnisses zu gewinnen. In Folge wird eine kritische Analyse des tertiären Bildungsdiskurses der Europäischen Kommission nach Bologna (also nach 2010) durchgeführt. Ziel ist es ein Bewusstsein sowohl über die die Universitäten steuernde Regierungsrationalität als auch über die das Bildungsverständnis konstituierenden Machtverhältnisse zu gewinnen, um diese einer Kritik

⁵ Der Europäische Hochschulraum (oder EHEA (European Higher Education Area)) wurde offiziell 2010 eröffnet.

zugänglich zu machen, nicht die faktische Umsetzung der Reformziele der Europäischen Kommission zu erheben. Damit soll meine Arbeit eine aufklärende Wirkung – sowohl für Lernende als auch Lehrende – haben, um „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12).

2. Das methodische Vorgehen: Die Kritische Diskursanalyse

Um meine Forschungsfrage zu beantworten werde ich eine kritische Haltung gegenüber den Aussagen der Weisungspapiere einzunehmen, um „die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992: 15). Eine Orientierung an der Kritische Diskursanalyse nach Jäger (2015), die sich für die Analyse politischer Diskurse eignet (Wodak 2015: 369), ermöglicht mir diesen Anspruch einzulösen. In einer Diskursanalyse werden, um den Diskurs abzubilden, exemplarische Diskursfragmente verwendet. Da die Diskursfragmente aber nicht als isolierte Äußerungen verstanden werden können, sondern in einem größeren Zeit- und Raumzusammenhang stehen, ist die Einbeziehung der historischen Dimension und eine umfassende Kontextualisierung Voraussetzung für die Interpretation (ebd.). Foucaults Geschichte der Gouvernementalität (2017a/2017b) soll mir dabei die notwendige theoretische Grundlage (ebd.) zur Betrachtung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse bieten, die das europäische Bildungsverständnis diskursiv herstellen. Meine Analyse möchte ich darüber hinaus in die Tradition der Kritischen Theorie stellen, da meine Arbeit nicht darauf zielt, „irgendwelche Missstände abzustellen“, diese erscheinen mir viel mehr „notwendig mit der ganzen Einrichtung des Gesellschaftsbaus verknüpft“ (Horkheimer 1937: 19). Die gesellschaftliche Ordnung ist dabei Funktion zur Herrschaftsabsicherung, die menschlichem Handeln entspringt (ebd.: 20) und somit sind gesellschaftliche Bedingungen keineswegs Tatsachen. Dies ermöglicht es mir die vorherrschenden Bedingungen in einer explizit normativen, kritischen Position in Frage zu stellen, sodass Ansatzpunkte für Widerstand gegen diese ersichtlich werden können (ebd.: 19). Gleichzeitig bin ich mir auch bewusst, dass dies nur eine mögliche Position ist und möchte daher mit meiner Analyse keinen Anspruch auf Deutungshoheit erheben. Um die Güte der Analyse zu gewährleisten, möchte ich mich am Kriterium der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit orientieren (Kurze 2018: 128). Dabei wird anerkannt, dass subjektive Einflüsse, wie Erfahrungen oder der Denkhorizont, wesentliche Elemente der Erkenntnis sind, sodass keine definitive, eindeutige Deutung des Diskurses möglich ist, doch die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses wird jedoch durch Offenlegung des methodischen Vorgehens gewährleistet (ebd.: 131).

Damit verfolgt meine Arbeit als Kritische Diskursanalyse ein anderes Anliegen als etwa die in der Soziologie auch weit verbreitete Wissenssoziologische Diskursanalyse, deren Ziel eine Aufbereitung latenter Wissensgehalte ist (Keller 2007).

Um die das Bildungsverständnis konstituierenden Machtverhältnisse zu verstehen, müssen die Bologna-Deklaration und die Weisungspapiere der Kommission als diskursive Ereignisse, nicht als allein stehende Dokumente betrachtet und in ihrer Genese, ihrem Kontext und ihrer Wirkung analysiert werden (Wodak 2015: 369). Gegenwärtig wird im öffentlichen Diskurs besonders tertiäre Bildung auf individueller Ebene meist in Zusammenhang mit Erwerbschancen und auf nationalstaatlicher Ebene mit der internationalen Wettbewerbsfähigkeit gebracht, womit ihr ökonomischer „Nutzen“ hervorgehoben wird. Dies geht auf die in der Humankapitaltheorie (Becker 1964) postulierte ökonomische Bedeutung von Bildung zurück, die zu einer Erweiterung der makroökonomischen Wachstumstheorien der 1950er Jahren führte (Solow 1956). Diese etwa aus einer idealistisch humanistischen Perspektive kritikwürdige Funktion von Bildung (Mause 2008: 366), wird in dieser Arbeit als historisch gewachsen betrachtet und in Relation zu vorherigen Auffassungen der Rolle von Bildung gesetzt, um das Zusammenspiel unterschiedlicher Machtverhältnissen zur Konstitution einer gesellschaftlich anerkannten Wahrheit verstehen zu können. Um meine Forschungsfrage zu beantworten, müssen also die Interessen bzw. Machtverhältnisse auf das Bildungsverständnis im gegenwärtigen Diskurs der Europäischen Kommission dargestellt werden.

Dabei stellt sich die Frage, was im Diskurs als sagbar bzw. als legitime Position erscheint, also: Welche Rolle wird Bildung gesellschaftlich zugesprochen und was oder wie soll diese Bildung sein? Diese legitime Position, oder auch gesellschaftlich anerkannte Wahrheit, betrachte ich – in Anlehnung an Foucaults Arbeiten zum Verhältnis von Wissen und Macht – als sozial konstruiert (Jäger 2015:11). Das Wahre wird vom Falschen nach von Machtverhältnissen konstituierten Regeln geschieden und damit diskursiv hergestellt, sodass der gesellschaftlichen Wirklichkeit keine Wahrheit zu entnehmen ist (ebd.). Unter Diskurs verstehe ich dabei nach Jäger den „Fluss von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (ebd.: 26), in dem sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse, gesellschaftliche Leitbilder und Normen manifestieren. Diskurse üben also als Träger von historischem Wissen Macht aus, indem sie auf Subjekte wirken, Verhalten und weitere Diskurse induzieren (ebd.: 38) und somit transsubjektive Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit und soziokultureller Deutungsmuster sind (ebd.: 27). Gleichzeitig ist der Diskurs für Foucault immer nur die sprachliche Seite einer diskursiven Praxis (ebd.: 23). Durch ihr Zusammenwirken und die wechselseitige Beeinflussung wird Realität hergestellt (Kappeler o.J.: 258).

Eine Deutung des Diskurses ist immer nur auf Grundlage von an den*die Forschenden gebundenem, kontextabhängigem Wissen möglich, sodass in der Auslegung kein Anspruch auf eine objektive, letztgültige Wahrheit bestehen kann (ebd.: 26). Eine Kritische Diskursanalyse, die die vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse in Frage stellen möchte, muss daher nach den Existenzregeln, Aneignungs- und Anwendungsbedingungen von Diskursen, also den sie konstituierenden Machtverhältnissen, fragen (ebd.: 259), um diese einer Kritik zugänglich zu machen (Jäger 2015: 39). Zur Analyse von Diskursen hat Foucault jedoch keine eigene Methode vorgelegt, mit der dieser Anspruch eingelöst werden kann:

„Methodische Überlegungen sind sozusagen Baugerüste, die als Übergang dienen zwischen einer Arbeit, die ich gerade abgeschlossen habe, und einer weiteren. Das ist nicht allgemein eine einfache Methode, die für andere oder für mich definitiv gültig wäre. Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich, noch für sonst jemanden. Es sind bestenfalls Werkzeuge – und Träume.“ (Foucault 2005: 53)

Trotzdem schlägt Foucault kein Konzept der methodischen Beliebigkeit vor: Da keine Aussage originell ist, ist die gesellschaftliche Wahrheitsvorstellung immer in ihrem historischen Kontext zu analysieren und soll mittels, wie er es nennt, „klassischer Methoden“ rekonstruiert werden (Jäger 2015: 77). Dafür sollen Beweisführungen oder „zumindest, das was in historischen Zusammenhängen als Beweis gelten darf, Verweise auf Texte, Quellen, Autoritäten und die Herstellung von Bezügen zwischen Ideen und Tatsachen; Schemata, die ein Verständnis ermöglichen oder Erklärungstypen“ herangezogen werden (ebd.).

2.1 Die Kritische Diskursanalyse nach Jäger

Um diese doch sehr offenen Anweisungen zu konkretisieren, werde ich mich an das Vorgehen von Siegfried Jäger (2015) halten. Auch er sieht von einem fertigen Konzept zur Analyse ab und beharrt stattdessen darauf, die Analyse an den jeweiligen Gegenstand anzupassen (Jäger 2015: 97). Zur Orientierung schlägt er jedoch ein mehrstufiges Analyse-Schema vor, auf das ich mich bei Beantwortung meiner Forschungsfrage beziehen werde:

In einem ersten Schritt soll eine Genealogie des Gegenstands, also eine wenn möglich historische, ansonsten zumindest umfassende theoretische Rekonstruktion erfolgen, da für Jäger, in Anlehnung an Foucault, gesellschaftliche Verhältnisse geworden sind (ebd.: 91). Ziel dabei ist die Problematisierung selbstverständlicher Verhältnisse (Stegmaier 2012: 163), indem besonders die historischen Entstehungsbedingungen verdeutlicht werden, die zur Existenz eines scheinbar tatsächlichen Sachverhalts geführt haben. Foucault selbst verfolgt diesen Ansatz etwa in seinem Werk „Sexualität und Wahrheit“, in dem er zeigt wie gesellschaftlich anerkannte Wahrheit durch historische Machtverhältnisse konstituiert wird (Foucault 1976). Macht, Wissen und Subjektivität stellen dabei die drei Achsen der Genealogie des

Sexualitätsdispositivs dar, diese sollen auch in der Genealogie des universitären Bildungsverständnisses in Kapitel 3 sowie in Kapitel 5 bei Betrachtung der Effekte des Bologna-Prozesses eine Rolle spielen. In Kapitel 4 bei Darstellung des diskursiven Ereignisses der Bologna-Deklaration, das ein Einschnitt in der Geschichte der europäischen Universitäten ist (Maeße 2010: 17), werde ich die Machtverhältnisse, die zu dem Ereignis der Bologna-Deklaration, den Prozess und die, sich im Bologna-Prozess verändernden Machtverhältnisse ausführlich betrachten. In der gesamten historischen und theoretischen Rekonstruktion bietet mir Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ den notwendigen Rahmen, auf den ich mich immer wieder beziehe, um Machtverhältnisse und ihren Einfluss auf Subjektivität zu erläutern.

Im Anschluss ist eine klar zeitlich und räumlich definierte Diskursanalyse durchzuführen, die aus einer Strukturanalyse der Diskursfragmente und einer Feinanalyse ausgewählter Stellen besteht (Jäger 2015: 92). In der Strukturanalyse sollen die Aussagen, also der „inhaltliche gemeinsame Nenner“ unter Berücksichtigung des Kontexts, aus den Diskursfragmenten herausgehoben und die möglichen Wirkungen, durch die darin enthaltenen rhetorischen Mittel, Gegenständlichkeiten und Bildlichkeiten betrachtet werden (ebd.: 95). Das bedeutet für die Analyse, dass in einem ersten Schritt eine Verortung der Weisungspapiere durch Titel, Autorin (hier immer die Europäische Kommission) und Veröffentlichungsdatum erfolgt. In Folge ermöglicht eine Analyse der behandelten Themen mittels eines klassischen Codier-Systems einen Überblick über den Inhalt, wodurch bei Zusammenführung der Analysen auch der Vergleich der unterschiedlichen Diskursfragmente erleichtert wird. Für die Analyse habe ich die Analysesoftware MaxQDA verwendet und zunächst das erste Weisungspapier vollkommen offen codiert. Dabei habe ich versucht meine eigenen Annahmen in den Hintergrund zu stellen und die Kategorien vordergründig aus dem Text herauszubilden:

„Während des offenen Codierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln. Durch diesen Prozess werden die eigenen und fremden Vorannahmen über Phänomene in Frage gestellt oder erforscht, was zu neuen Entdeckungen führt“ (Strauss und Corbin 1996: 43 f.)

Anhand des ersten Dokuments habe ich ein Kategoriensystem entworfen, mit dem ich die anderen Weisungspapiere relativ offen codiert habe, wobei das System während des Forschungsprozess weiter anwuchs. Nach der inhaltlichen Analyse der Weisungspapiere, habe ich in einer interpretativen Analyse die Kategorien nach Unter- und Oberkategorien sortiert (sh. Dazu Abb. 1). Mit diesem fertigen Kategoriensystem habe ich erneut die Dokumente durchgearbeitet. Damit wurde es möglich, die Themen,

ihre Darstellungsweise, sowie ihre Häufung zu analysieren, sodass aus den Themen Aussagen abgeleitet werden können (ebd.). Bei der darauffolgenden Analyse der Aussagen, die quer zu den Kategorien verläuft und das „Herzstück“ und eigentliche Ergebnis der Strukturanalyse darstellt, bin ich besonders auf die Normalisierungen, Quellen des Wissens (etwa Wissenschaft, Politik, Medien etc.) und besondere Auffälligkeiten eingegangen (ebd.: 96). Auf Grund der engen Beziehung von Wahrheit oder Sagbarem zu spezifischem Wissen und Machtverhältnissen ist es in diesem Schritt auch notwendig, die in den Weisungspapieren impliziten oder expliziten Wissensquellen zu rekonstruieren, um auf diese Weise Einflüsse, etwa von Ökonomen*innen, Bildungswissenschaftler*innen, Soziolog*innen oder bestimmten Interessensgruppen sichtbar zu machen. Während sich die expliziten Verweise etwa in Fußnoten oder Quellen finden, können auch implizit bestimmte Bilder und Normen vermittelt werden, die Machtverhältnisse, vielleicht auch unbewusst, reproduzieren. Ziel der Strukturanalyse ist es also, die Aussagen und Diskursposition der Europäischen Kommission bezüglich tertiärer Bildung zu analysieren und in einer ersten Kontextualisierung erscheinen zu lassen (ebd.: 97).

Oberkategorie	Code
Akteur*innen	Europäische Kommission, Mitgliedstaaten (nationale Regierungen), Universitäten
Faktische Aussagen zu...	Bologna-Prozess, Wirtschaft, Europa, Studierende, Gesellschaft, Hochschulbildung
Ideologische Aussagen	Ziele, Herausforderungen, Zukunft, Menschenbild, Funktion von Bildung, Funktion von Wissen, Bezugspunkte zu ökonomischer, politischer oder sozialer Theorie
Rhetorische Mittel	Mechanistische Metaphern, TINA (theres no alternative), Wettbewerbsrhetorik bzw. Kriegsmetaphern,

Abb. 1. Darstellung der in der Analyse verwendeten Codes

Diese Strukturanalyse soll in Folge durch die Feinanalyse eines oder mehrerer typischer Diskursfragmente, in meinem Fall Weisungspapiere, ergänzt werden (ebd.). In der Feinanalyse erfolgt die Analyse des Sagbaren bzw. der Scheidung des Wahren vom Falschen, also die Dekonstruktion der diskursiven Schließung und damit der gesellschaftlich vermittelten Wahrheit (ebd.). Dazu sollen sowohl der

institutionelle Kontext, die Text-Oberfläche, die sprachlich-rhetorischen Mitteln und die inhaltlich-ideologischen Aussagen berücksichtigt werden (ebd.: 98), wobei für mein Vorgehen besonders letztere zwei Aspekte relevant sind. Ich werde also den institutionellen Entstehungskontext des Diskursfragments betrachten und in Folge die Text-Oberfläche aufbereiten und analysieren (ebd.: 100). Dabei sollen Verschränkungen mit anderen Diskurssträngen und inhaltliche Bezüge festgestellt (ebd.: 101f.) und die Strukturierung des Textes sowie die von ihr erzeugten Wirkungen beschrieben werden (ebd.: 102). Bei diesen beiden Schritten werde ich an die Strukturanalyse anknüpfen, um diese gegebenenfalls noch zu verfeinern. In einem weiteren Schritt wird die Analyse der sprachlich-rhetorischen Mittel, der argumentativen Gliederung, die Komposition des Textes und die Bestimmung der Funktionen einzelner Aussagen erfolgen (ebd.: 103). Sprachliche Routinen (Sprichwörter, Redensarten, narrative Schemata, ...), die bewusst oder unbewusst verwendet werden und über die sich Diskurse reproduzieren, sollen ebenso wie der verwendete Wortschatz und vermittelte Bilder betrachtet werden (ebd.: 106). So lässt sich etwa über das Vorwissen, das zum Verstehen des Inhalts notwendig ist, auf die adressierte soziale Gruppe schließen (ebd.: 104). Zuletzt soll eine Analyse der inhaltlich-ideologischen Aussagen erfolgen, etwa in Hinblick auf das grundlegende Gesellschaftsverständnis, das Menschenbild und Positionen zur Zukunft (ebd.: 108). In meiner Analyse ist darüber hinaus die Rolle der Regierung bzw. des Staates im Vergleich zu jener der Europäischen Union sowie das Verhältnis zwischen Ökonomie und Gesellschaft relevant. Besonders bei geplanten, politischen Texten zeigt sich bezüglich der ideologischen Position meist eine gewisse Stringenz, sodass „ideologische Dilemmata“ (Billig 1989) – also widersprüchliche ideologische Aussagen – kaum vorkommen. Sollte dies dennoch der Fall sein, so lässt dies auf stillschweigende Vorannahmen schließen, die für die*den Forschenden besonders spannend sind (Wodak 2015: 371).

Analysekategorien	Elemente der Analyse
Institutioneller Kontext	Verschränkung mit anderen Diskursen
Text-Oberfläche	Wirkung von Text, Formatierung, Grafiken, Kapitelaufteilung, Überschriften, Hervorhebungen
Sprachlich-rhetorische Mittel	Argumentative Gliederung, Komposition des Textes, Bestimmung der Funktion einzelner Aussagen, sprachliche Routinen (Sprichwörter, Redensarten,...), Wortschatz, vermittelte Bilder

Inhaltlich-ideologische Aussagen	Gesellschaftsverständnis, Menschenbild, Position zur Zukunft, Rolle des Staats, Regierungsform
----------------------------------	--

Abb. 2. Schematische Darstellung der Feinanalyse

Erst durch die historische und theoretische Kontextualisierung sowie durch die Zusammenführung von Strukturanalyse und Feinanalyse lässt sich der Diskursstrang als Ganzer einschätzen (Jäger 2015: 108). Bei der Zusammenführung sollen vor allem die vermittelte „Wahrheit“, die sprachlichen Wirkungsmittel, die Zielgruppe sowie der Kontext berücksichtigt werden (ebd.: 109). Die vermittelte Wahrheit im politischen Diskurs beschreibt Hajer (2006) als story-line. Unter story-line versteht sie die Zusammenführung vielfältiger, hybrider und auch widersprüchlicher Elemente im Policy-Prozess zu einer plausiblen Geschichte (Hajer 2006: 54). Dabei wird eine Deutung als „richtig“ dargestellt und so eine bestimmte inhaltliche Problemdefinition fixiert (Kurzer 2018: 103). Der story-line kommt damit durch die Komplexitätsreduktion eine Ordnungsfunktion zu (ebd.: 108), die Rekonstruktion dieser story-line erscheint mir zur Zusammenführung grundlegender Aussagen der Weisungspapiere sinnvoll. Da Sprache über ihre Performativität Realität schafft, sind auch sprachliche Muster, Muster und Bilder zu berücksichtigen (Graupe 2017: 41). Foucault (2017b) legt nahe, dass besonders ein Bezug zur ökonomischen Theorie relevant ist, da die politische Ökonomie zu der die Gesellschaft gestaltenden Wissenschaft geworden ist (Foucault 2017b: 32) und damit diskursiv ihre eigene Realität herstellt und so die Voraussetzungen für ihre Wirksamkeit schafft. Zuletzt soll Bezug zu anderen, für das Diskursfeld bedeutsame diskursive Ereignisse und politische, ökonomische und kulturelle Gegebenheiten hergestellt werden (ebd.), um den Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Diskursen aufzuzeigen. Nach der Zusammenführung werde ich noch einmal gesondert auf das Bildungsverständnis und das zu Grunde liegende Menschenbild eingehen, um meine Forschungsfrage zu beantworten.

2.2 Die Auswahl der Diskursfragmente

Ich werde mich, wie schon zuvor dargelegt, in der Analyse des europäischen Hochschuldiskurses auf den Zeitraum nach offiziellem „Abschluss“ des Bologna-Prozesses und Entstehung des „Europäischen Hochschulraums“ fokussieren, also auf den Diskurs nach dem Jahr 2010. Dieser zeitlichen Eingrenzung liegt die Annahme zu Grunde, dass die Reformen um die Bologna-Deklaration das hegemoniale Bildungsverständnis massiv beeinflusst haben, da dies einen Umbruch in der Geschichte der europäischen

Hochschulen bedeutete (Maeße 2010: 17). Das diskursive Ereignis der Bologna-Deklaration haben unterschiedliche Interessensgruppen unterstützt und hervorgebracht, die im Laufe des Prozesses wechselhaft Einfluss üben konnten (ebd.). Darin zeigt sich, dass gerade bei umfassenden, vielschichtigen Veränderungsprozessen unklar ist, welche Vorstellung schließlich normalisiert wird. Besonders am Anfang des Bologna-Prozesses gab es Machtverschiebungen, da obwohl Bildung traditionell Ländersache ist, die Europäische Kommission seit 2001 Vollmitglied des Bologna-Prozesses wurde und heute zur wichtigsten Akteurin geworden ist (Münch 2009). Damit besitzt die Europäische Kommission in der europäischen Bildungspolitik Gestaltungsmacht und kann ihre Zielvorstellungen vorwiegend durch „sanfte Steuerung“ wie Anreizsysteme und Zielvereinbarungen durchsetzen, da etwa die Vergabe von Mitteln an Universitäten nach dem Prinzip der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LMO) erfolgt (Wodak 2015: 371). Somit ist es im Interesse der Universitäten, sich an den von der Europäischen Kommission vorgeschlagenen Reformen zu orientieren, sodass den Weisungspapiere Geltung zugesprochen wird und diese, indem sich autonome Organisationen wie Universitäten nach ihnen richten, diskursiv Wahrheit herstellen. Dementsprechend besitzt die Kommission die Definitionsmacht über Problemlagen und das vorherrschende Bildungsverständnis. Empirisch zeigt sich, dass Universitäten die Reformen sehr schnell umzusetzen, um damit ihre eigene Position zu sichern, die durch die Wettbewerbsrhetorik der Europäischen Kommission immer wieder in Frage gestellt wird (ebd.). Ein ähnlicher Einfluss lässt sich auf die, am Bologna-Prozess beteiligten, Staaten vermuten.

Daher werde ich zur Analyse des hegemonialen Bildungsverständnisses ausschließlich Diskursfragmente der Europäischen Kommission heranziehen: Seit dem Jahr 2010 hat die Europäische Kommission zwei Weisungspapiere und zwei „Working Papers“, die sich explizit dem Thema der Hochschulbildung widmen, veröffentlicht. Darüber hinaus gibt es weitere Veröffentlichungen, etwa über Kompetenzen und Qualifikationen, bei denen Hochschulbildung auch eine wichtige Rolle spielt. Ich habe aber im Rahmen dieser Arbeit lediglich jene Veröffentlichungen analysiert, die sich direkt mit dem Thema der tertiären Bildung befassen: (1) „Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ (2011), sowie das dazu gehörige Working-Paper (2) „Supporting Growth and Jobs -an agenda for the modernisation of the Europe’s higher education systems“, (3) „Über eine erneuerte EU-Agenda für die Hochschulbildung“ (2017), sowie das dazugehörige Working-Paper (4) „A renewed EU agenda for higher education“.

	Titel	Autorin	Veröffentlichungsdatum
(1)	„Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“	Europäische Kommission	20.09. 2011
(2)	Working Paper zu „Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“	Europäische Kommission	20.09. 2011
(3)	„Über eine erneuerte EU-Agenda für die Hochschulbildung“	Europäische Kommission	13.07.2017
(4)	Working Paper zu „Über eine erneuerte EU-Agenda für die Hochschulbildung“	Europäische Kommission	30.05.2017

Abb. 3. Übersicht über die ausgewählten Diskursfragmente

3. Eine Genealogie des Bildungsverständnis der europäischen Hochschule

Um mich der Frage des heutigen Bildungsverständnisses im Diskurs der Europäischen Kommission zu nähern, werde ich mich zuerst der Vergangenheit europäischer Hochschulen zuwenden. Ihre Geschichte zeichnet ein Konflikt zwischen Selbst- und Außensteuerung sowie zwischen Bildung als Selbstzweck oder für Beschäftigung und Anpassung an die Gesellschaft aus. Auf Grund der harmonisierenden Funktion der Disziplinierung der Bevölkerung oder „Kultivierung von Individuen“ ist Bildung bzw. Erziehung immer auch Herrschaftsinstrument, das zur Reproduktion sozialer Strukturen dient (Grundmann 2011: 63), sodass besonders institutionelle Bildung von politischen Interessen und Herrschaftsansprüchen bestimmt wird. Dementsprechend ist sind sowohl die Bildungsinstitutionen als auch das darin vorherrschende Bildungsverständnis von historisch gewordenen, kontingenten Regierungsrationalitäten geprägt und orientieren sich an den gesellschaftlich vorherrschenden Normen (Foucault 2017a: 16). Regierung bedeutet hier wesentlich Führung, das heißt einerseits andere zu lenken und andererseits sich aufzuführen, also sich in einem mehr oder weniger offenen Handlungsfeld zu verhalten (Bröckling et al. 2015: 16). Die politische Führung erfolgt durch Machtausübung, die sich nicht auf politische Institutionen oder den Staat begrenzt, sondern auf Handlungsfelder und Praxisformen der Individuen wirkt, sodass sie die Wahrscheinlichkeit des Verhaltens der Bevölkerung beeinflusst und zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung dient (Foucault 2017b: 13). Regierung zielt also auf das „richtige Verfügen über die Dinge, derer man sich annimmt, um sie dem angemessenen Zweck zuzuführen“ (Foucault 2017a: 12). Dabei vermittelt der Regierungsbegriff zwischen Herrschaftstechniken und Technologien des Selbst, also zwischen Macht

und Subjektivität (ebd.). Die Regierung entsteht als neue Form der Machtausübung im 16. Jahrhundert zwischen Gründung der Nationalstaaten und beginnender Säkularisierung in Ergänzung des mittelalterlichen Rechtssystems, das klare Grenzen zwischen Erlaubtem und Verbotenem zog (ebd.: 42). Diese beiden Formen der politischen Steuerung bezeichnet Foucault als Sicherheitsmechanismen, mit denen Sicherheit durch Verhaltenssteuerung der Bevölkerung hergestellt wird (ebd.: 19).

Die Perspektive der Regierung erscheint mir bei Betrachtung des Bildungsverständnisses wertvoll, da Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle im Prozess der Disziplinierung der Individuen einnehmen und sich dabei an gesellschaftlichen Normen orientieren, die auf ihre institutionelle Gestaltung wirken (Draheim 2014: 38). Das bedeutet, dass Universitäten von gesellschaftlichen Verhältnissen geformt werden, sich also Kämpfe, Machtverhältnisse und Reformen in diesen widerspiegeln und diese durch Subjektivierungsmodi auf die Individuen wirken (ebd.: 28). Dementsprechend stellt sich mir für dieses Kapitel die Leitfrage: Bildung wofür und für wen?

Um die Genese des universitären Bildungsverständnisses zu umreißen, soll zu dem Ausgangspunkt europäischer Hochschulen in unserem heutigen Verständnis zurückgegangen werden, genauer zur Gründung der ersten Universität: Bologna (vermutlich 1088) (Fisch 2015: 9). In Folge soll das den Institutionen zugrunde liegende Bildungsverständnis in unterschiedlichen Epochen herausgehoben werden, um Bruchstellen und Kontinuitäten festzustellen (Kappeler o.J.: 262). Dafür werde ich zuerst die Eigenart der mittelalterlichen Hochschulen betrachten, mich dann den Universitätsreformen nach der Reformation, dem Humboldtschen Bildungsideal und den Hochschulen nach 1800 zuwenden und zuletzt die Krise und Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert erörtern. Ziel dabei ist es die Kontingenz gesellschaftlicher Strukturen offenzulegen und gleichzeitig den Einfluss von Herrschaftsverhältnissen auf die Gestaltung von Institutionen aufzuzeigen, um ein geschichtliches Bewusstsein zu schaffen und mir bei der Kritik gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse eine Stimme zu verschaffen (Draheim 2014: 41).

3.1 Die Entstehung der ersten Universitäten

Die erste moderne Universität entstand in Bologna gegen Ende des 11. Jahrhunderts aus einem Zusammenschluss einzelner Gerichtsschulen (Fisch 2015: 9). Diese befasste sich mit der Interpretation und schulmäßigen Weitergabe des erst 1050 wiederentdeckten römischen Eigentums- und Vertragsrechts, das die aufstrebenden italienischen Kaufleute zur Regelung ihrer Fernhandelsbeziehungen heranzogen (ebd.). Um 1150 entstand auch in Paris eine Universität, indem sich theologische Schulen um die Kathedrale von Notre-Dame und unabhängige, auf Grammatik und Logik ausgerichtete Schulen zusammenschlossen

(ebd.: 10). Anfangs waren private Schulen und Universitäten schwer zu trennen, doch 1218 erfolgte in Salamanca die erste bewusste Gründung einer Universität und in Folge wurden die meisten Universitäten durch einen Rechtsakt einer politischen Macht konstituiert (ebd.: 11). So gründete etwa Kaiser Friedrich II 1224 in Neapel eine Universität, die stark von seinen Herrschaftsansprüchen abhängig war. Als Landesuniversität erhielt sie das Monopol zur Bildung der Bevölkerung, sollte Richter und Beamte für den entstehenden Verwaltungsstaat zur Verfügung stellen und die Wissenschaft fördern (ebd.). Fast zeitgleich entstand 1222 die Universität Padua durch den Auszug unzufriedener Studenten aus Bologna. Nachdem Padua 1405 venezianisch wurde, galt diese auf Grund der venezianischen Distanz zu politischen und intellektuellen Machtansprüchen von Papst und Kirche, als besonders offen (ebd.: 12): Sowohl menschliche Körper wurden seziert als auch die Bewegung von Himmelskörper, unter anderem von Galileo Galilei, beforscht (ebd.). Im 14. und 15. Jahrhundert folgten viele Universitätsgründungen erst in Frankreich und Italien und später auch im Norden Europas (ebd.).

Die mittelalterliche Universität, die „universitas magistrorum et scholarium“⁶ (Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden) war als eigener Rechtsraum konstituiert (ebd.: 7). Die innere Struktur beruhte auf genossenschaftlicher Grundlage und ihre innere Organisation gliederte sich in vier Fakultäten: die Artistenfakultät und drei höhere Fakultäten, Medizin, Recht und Theologie (ebd.: 23). Darin zeigt sich das sehr konkret gedachte mittelalterliche Verständnis von Freiheit: Universitäten grenzten sich nach außen, vor allem gegen die Stadt als Rechtsraum mit selbstgesetzten Normen ab, nahmen eigenständig Mitglieder auf und konnten Verstöße gegen ihre Regeln sanktionieren (ebd.: 15). Es wurde also nach juridischem Mechanismus ein geschlossener Rahmen konstituiert, in dem eine klare Trennung zwischen Erlaubtem und Verbotenem vorgegeben wurde (Foucault 2017a: 19). Das Privileg auf Lehre wurde vom Papst gesichert, womit Universitäten zwar letztlich der Kirche unterstanden, doch dies sollte sie nur vor dem Einfluss weltlicher Herrscher schützen und diese genossen trotzdem relative Autonomie (ebd.: 8).

Auch die Finanzierung betreffend waren Universitäten relativ unabhängig: Obwohl keine Studiengebühren erhoben, wurden da der mittelalterlichen Auffassung nach Wissen als Geschenk Gottes nicht verkauft werden durfte, hatten Lehrende das Recht auf eine Entschädigung für ihre Arbeit (ebd.). Daher wurde zur Anerkennung eine „collecta“ eingesammelt und für die Immatrikulation Gebühren eingehoben, damit war

⁶ Der lateinische Begriff „universitas“ bezeichnete im Mittelalter lediglich soziale Strukturen gleichartig Tätiger, die durch ein Sonderrecht organisiert waren (Fisch 2015: 7). Die Organisation, die mit Erwerb und Weitergabe von Wissen befasst war, hieß „universitas magistrorum et scholarium“ (ebd.: 8).

das Lernen an der Universität nicht sehr kostspielig, nur die Prüfungsgebühren für den Abschluss waren hoch (ebd.). Da Universitäten, als rechtlich selbstständige Institutionen „heilssichernde“ Stiftungen von Gläubigen annehmen konnten, sammelte sich teils ein großes Universitätsvermögen an (ebd.: 17). Einige Universitäten konnten sich damit oder durch Gründung eigener Unternehmen selbst finanzieren (ebd.). Auf Grund der Bindung an die Kirche wurden auch kirchliche Gelder verwendet, um den Unterhalt der Professoren zu sichern, bis um 1500 erste „Beamten-Professoren“ entstanden, die vom jeweiligen Fürsten versorgt wurden (ebd.), womit Staat und Souverän vermehrt Einfluss gewinnen (Foucault 2017b: 62).

Dementsprechend kam es bei Universitätsgründungen gegen Ende des Mittelalters immer mehr zur Überlagerung unterschiedlicher Motive und doppelter Einflussnahme von Kirche und weltlichen Herrschern: Einerseits galt die Förderung des Wissens als heilsbringend, andererseits stand das weltliche Motiv, die eigene Ehre, das Ansehen von Dynastie und Land zu fördern, daneben (Fisch 2015: 27). Gerade die wachsende Zahl an Landesuniversitäten waren als Zentrum zur Förderung von Fachkompetenzen oft eng mit dem frühneuzeitlichen Staat verbunden:

„Ihre Professoren standen zu Rat und Gutachten bereit, die Juristenfakultät konnte als oberstes Appellationsgericht für das Land fungieren, Medizinprofessoren konnten als Leibärzte wirken und Theologieprofessoren als Hofprediger. Im Gegenzug ergänzten mehr und mehr Mittel des Fürsten die Erträge des Universitätsvermögens; gegenseitige Abhängigkeiten entstanden“ (ebd.).

Deutlich zeigt sich die ursprüngliche Bindung der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universitäten an die Kirche aber auf jeden Fall im Bildungsverständnis: Wissenschaft stand unter dem Postulat einer „durchdenkenden Aneignung von Tradition“ innerhalb eines kirchlich vorgegeben Rahmens (ebd.: 22). Die wissenschaftliche Betätigung bestand darin die grundlegenden Texte der einzelnen Wissenschaften in Bezug zur Gegenwart zustellen (ebd.). Das bestehende Wissen wurde dabei fraglos hingenommen und durch eigene Erklärungen oder Aktualisierungen nur erweitert, dies implizierte allerdings kein kritisches Hinterfragen oder Überprüfen der Aussagen durch empirische Forschung (ebd.). Die Lehre an den Universitäten war entsprechend an Schriftzeugnisse von Autoritäten gebunden, deren Grundlage die Bibel als zentraler Text der Theologie war. Die Texte wurden in lateinischer Sprache vorgetragen, durch Erläuterungen ergänzt und ihr Inhalt, in engem Bezug zum Text, umfangreich kommentiert (ebd.: 23): Der Lehrende warf Fragen an den Text auf, grenzte Begriffe voneinander ab, brachte abwegige Antworten hervor und führte schließlich zu einer klaren Schlussfolgerung und Einordnung (ebd.). Symbolisiert wird dieses Lernen durch die Lehre vom Lehrstuhl: Vortragende befanden sich, ähnlich wie ein Pfarrer in einer Kirche, während der Vorlesung über den Studierenden, die eng gedrängt auf Holzbänken ohne Tische

saßen und verkündeten Wahrheiten, die von der Autorität Gottes legitimiert waren (ebd.: 22). Die mittelalterliche Vorlesung hatte damit vordergründig den Zweck Studierende mit autoritativen Texten bekannt zu machen und ihnen das Mitschreiben zu ermöglichen, da es noch keinen Buchdruck gab und die Ausleihe aus Bibliotheken beschränkt war (ebd.: 23). Mündliche Disputationen der Studierenden brachen das Schema der Vorlesung auf und lehrten eine systematische und geregelte Auseinandersetzung mit Fragen, liefen allerdings immer nach demselben Schema ab und kamen zu einem vorgefertigten Ergebnis (ebd.). In den Bildungsinstitutionen wurde also klar von einer Autorität vorgegeben, was zu denken sei, und damit besagte Trennung zwischen richtig und falsch hergestellt (Foucault 2017a: 19).

Trotz der Orientierung an autoritativen Texten gab es bereits in der Gründungsphase der Universitäten innerhalb des kirchlichen Rahmens Elemente selbstständigen Denkens: In der scholastischen Methode wurde in einem Frage-Antwort-Schema das jeweilige Pro und Contra einer Frage erörtert (Fisch 2015: 24). Und im 13. Jahrhundert stellte Aristoteles, dessen Werk über den arabischen Raum nach Europa kam, die Offenbarungstheologie in Frage, sodass die bisher unantastbaren autoritativen Texte geprüft wurden und ein kritischer Anspruch der Wissenschaft entstand (ebd.). In den Naturwissenschaften begannen Forscher wie Galilei oder Newton die Welt systematisch zu erforschen, indem diese ihre Theorien auf Beobachtungen aufbauten (ebd.), die nicht unbedingt in Einklang mit den autoritativen Aussagen standen.

3.2 Universitäten in der Zeit der Reformation

Da die Autorität des Papst angezweifelt wurde, stand während der Reformation die Verfassung der Universitäten in Gefahr (ebd.: 28), bis weltliche Herrscher für diese eintraten (ebd.: 29). Damit entstehen national bestimmte Entwicklungspfade, eine Tendenz, die durch die Verdrängung der Unterrichtssprache Latein durch Nationalsprachen im 18. Jahrhundert verstärkt wird (ebd.: 38) und zu einer engen Bindung der Universitäten an König- oder Fürstenreiche führte (ebd.: 33). Der Souverän erhob oft direkte Machtansprüche: Im Zuge der Säkularisierung der Gesellschaft, der Aufgliederung feudaler Strukturen und Entstehung von Nationalstaaten (Foucault 2017a: 136) wird die Lehre der christlichen Pastoral⁷ von der Kirche gelöst und in staatliche Institutionen übertragen, womit der Übergang ins Zeitalter der

⁷ Foucault beschreibt die christliche Pastoral als christlich-religiöse Machttechnik, die die Verhaltensführung der Menschen als Ziel hat (Foucault 2017a: 282). Durch Herstellung einer inneren Wahrheit anhand einer Dekomposition in Verfehlungen und Verdienste, etwa in der Beichte, soll das Heil des Individuums sichergestellt werden (ebd.: 267). Diese Gewissensleitung vollzieht sich permanent, während des gesamten Lebens, sodass es Abhängigkeitsverhältnis vom Individuum von Gott – oder dem System – ständig reproduziert und vertieft wird (ebd.: 266).

Gouvernementalität erfolgt (ebd.: 335). Der Souverän übernimmt in Folge die Aufgabe der Seelen- und damit auch der Verhaltensleitung der Bevölkerung (ebd.: 336). Dies führte zur inneren Erstarrung vieler Universitäten, die jedoch trotzdem für junge Leute in der frühen Neuzeit einer der wenigen Freiräume blieben, sodass unter den Studierenden ein bestimmter Lebensstil entstand, der teils Zweck des Studiums wurde (Fisch 2015: 33): Es bildeten sich Studentenschaften, in die eine Aufnahme durch förmliche Initiationsriten erfolgte und in die eigene Rechtsinstitute entstanden, wie etwa ein über Duelle ausgetragenes Ehrenrecht (ebd.). Damit fand der Widerstand gegen die neue Regierungsrationalität, die es in Anspruch nahm immer mehr Bereiche der Gesellschaft zu kontrollieren, in Form eines Gegenverhaltens nun am Rande von politischen Institutionen statt und nicht mehr, wie noch vor der Reformation, innerhalb der Kirche (Foucault 2017a: 293).

Im Zuge dieser Entwicklungen erfolgte als Gegenbewegung auch die Gründung zweier Reformuniversitäten: Halle (1694) und Göttingen (1737). Mit Gründung der Universität Halle wollte Kurfürst Friedrich III. nicht mehr die starre lutherische Orthodoxie, sondern den praktischen und bibelnahen Pietismus fördern, der intensive Frömmigkeit mit praktischer Hilfe für Bedürftige verband (Fisch 2015: 33). Damit erfolgte eine Intensivierung des Pastorats, das sich in der Lenkung des täglichen Verhaltens zeigt (Foucault 2017a: 263). Der Unterricht an der Universität wurde entsprechend grundlegend erneuert und der praktische Bezug sowie die Anbindung an die Lebenswelt gefördert. Damit wurde Halle innerhalb weniger Jahre zu der meist besuchten Universität Deutschlands, erst die „Georg-August-Universität“ in Göttingen konnte ihr 1737 diesen Rang nehmen (ebd.). Auch hier gab es umfassende Neuerungen, so wurde beispielsweise die theologische Fakultät weitgehend von der Zensur befreit und die Universitätsbibliothek verlieh erstmals Bücher an Studenten, da die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven wichtig wurde (ebd.). Die beiden Neugründungen wurden nicht aus einem eigenen Universitätsvermögen finanziert, sondern aus den Einkünften der Länder, womit die Abhängigkeit der Universitäten vom Herrscherhaus wuchs (ebd.: 36). Dabei hatten die Herrscherhäuser großes Interesse an der (Aus-)Bildung der Bevölkerung, da diese im vorherrschenden Merkantilismus als Arbeitskraft und Grundlage für Wohlstand und Macht des Staates gesehen wurde (Foucault 2017a: 106). Entsprechend sollte durch eine staatliche Verwaltung, die Polizey, eine stabile, flexible und kontrollierte Beziehung zwischen der inneren Ordnung des Staates und dem Wachstum seiner Kräfte gesichert werden (ebd.: 451). Da Bildungsinstitutionen einen Bezug zur Entwicklung des Staates haben, fielen diese in den Aufgabenbereich der Polizey (ebd.: 464). Die Durchsetzung der Polizeygewalt erfolgte durch herkömmliche Methoden, wie etwa Verordnungen, die direkt Einfluss auf die Gestaltung der Institutionen

hatten (ebd.: 488), damit wurde eine Kontrolle der Bevölkerung durch Disziplinarmechanismen, in Form von Vorschriften, Verbindlichkeiten oder Verhaltensweisen, ausgeübt (ebd.: 76). Dies zeigte sich auch in den universitären Neuerungen: Da die zu tuenden Dinge, nicht jene, die zu unterlassen sind (ebd.: 75), im Vordergrund standen, war, um ein bestimmtes Verhalten einzuüben, die Anbindung an die Lebensrealität ausschlaggebend, da rein abstraktes Wissen nicht zum gewünschten Verhalten führte.

Um das Zusammenleben der Menschen zu steuern, ihre Aktivitäten in den Staat zu integrieren und damit zu seiner Stärkung beizutragen, war auch eine entsprechende Aufteilung zwischen den staatlich benötigten Berufen durch die Polizey notwendig (ebd.: 469). Universitäten sollten das zur Entwicklung der Kräfte des Staates neu benötigte Verwaltungspersonal ausbilden und gleichzeitig Orte der Reflexion auf Techniken zur Steigerung der staatlichen Kräfte sein (ebd.). Entsprechend entstanden neue Fächer: Die Ökonomie als Lehre vom (fürstlichen) Haushalt, die „Polizey“ als Sorge für gut geordnete Verhältnisse und die Lehre von der Kammer (Fisch 2017: 36). „Kameralistik“, die Wissenschaft vom monarchisch-staatlichen Vermögen und seiner Verwaltung, war das erste klar auf die Praxis bezogene Fach und wurde 1727 in Halle und Frankfurt an der Oder an der Universität als Lehrstuhl für „Ökonomie, Polizey- und Kammer-Sachen“ eingerichtet (ebd.). Die „Polizeywissenschaft“ verbreitete sich als deutsche Besonderheit in Folge über ganz Europa (Foucault 2017a: 462). Anstatt diese Fächer jedoch nur in die bestehenden Fakultäten einzugliedern, entstanden in Mitteleuropa auch anwendungsbezogene Spezialschulen: in Braunschweig (1745) etwa umfasste diese neben Kameralwissenschaften (Beamte), Kriegswissenschaften (Offiziersschule), ein Predigerseminar und Statistik, die der heutigen Handelsgeographie glich (Fisch 2015: 37). Wenig später wurden etwa in Berlin 1799 eine Bauakademie und 1821 das technische Institut, aus denen später technische Hochschulen hervorgingen, gegründet, die stark anwendungsbezogen waren (ebd.). Diese Bildungswege bereiteten klar auf ein Berufsfeld vor, wobei der Abschluss die Legitimation zum Berufseinstieg verlieh; so entstand im Bildungsbereich ein, für die Polizey charakteristischer Komplex aus Kontrollen und Zwängen, der die Aktivitäten der Menschen nach ihrem Status regelte (Foucault 2017a: 462). Erziehung - auch an Universitäten - sollte dazu befähigen, einen Beruf auszuüben bzw. eine bestimmte Aktivität zu verfolgen (ebd.), so wurden Universitäten zur Ausbildungsstätte für akademische Berufe, wie Ärzte, Juristen, Pfarrer oder Philologen (Oelkers 2013: 91).

3.3 Universitäten zur Ausbildung der Beamten

An den österreichischen Universitäten kam es schon im 18. Jahrhundert unter Kaiserin Maria-Theresia und Kaiser Joseph II. zu Reformen im Bildungswesen, um den jesuitischen Einfluss zu reduzieren (Fisch 2015: 64). Joseph II. sah es als Hauptaufgabe von Bildung treue Beamte und nicht Gelehrte zu erziehen (ebd.); Beamte waren Voraussetzung, um die vielen Staaten des österreichischen Reichs durch eine administrative Regierung zusammenzuhalten (Foucault 2017b: 93). Um seine Interessen zu verfolgen, griff er als Souverän über die Polizey in das Erziehungswesen ein (Foucault 2017a: 488): Zur Senkung der Studierendenzahlen, die damals etwa 1% der Bevölkerung ausmachten (Pechar 2016: 21), wurden hohe Studiengebühren eingeführt und die Zahl der Universitäten begrenzt (Fisch 2015: 64). Damit erfolgte durch Reglementierung des Zugangs eine strategisch intendierte Aufteilung auf verschiedene Berufe (Foucault 2017a: 468), während Universitäten auf ihre Funktion als Ausbildungsstätte für zukünftige Staatsdiener reduziert und organisatorisch durch verbeamtete Fakultätsdirektoren kontrolliert wurden (Fisch 2015: 65). Der direkte Herrschaftsanspruch zeigte sich auch im Curriculum: Das „Philosophicum“, ein dreijähriges, lateinisches Vorstudium in sogenannter Philosophie, war tatsächlich mehr eine Vermittlung von Wissensbeständen und entbehrte kritischer Einsichten (ebd.). Die in zentral genehmigten Vorlesungsbüchern festgehaltenen Inhalte, von denen Dozierende nicht abweichen durften, da sie nur als Sprachrohr des Staates verstanden wurden, umfassten katholisch-dogmatische Religionsphilosophie, Mathematik, Weltgeschichte, Naturwissenschaften und Kameralgeschichte (ebd.). Die Studierenden wurden durch ständige Prüfungen kontrolliert und durch Fleißnoten diszipliniert (ebd.). Indem dabei lediglich ein bestimmtes Grundwissen vermittelt wurde, das zu Handlungswissen werden sollte, wurde vordergründig eine Gesinnungsbildung vorgenommen, die zu Normierung führte (Foucault 2017a: 90). Dementsprechend war Österreich das einzige Land in Mitteleuropa, in dem die Studenten in der Revolution 1848 eine entscheidende Rolle spielten: Sie protestierten für ihre Lernfreiheit, das Ende von durchreglementierten und lebensfernen Studienplänen sowie für die Lehrfreiheit der Professoren (Fisch 2015: 65). Die Reform erfolgte allerdings erst 1854 in Anlehnung an das Modell der preußischen Universität: das Philosophicum wurde an die Gymnasien verlegt, die nun mit einer „Matura“ abschlossen (ebd.: 66). Eine freiere, offenere Philosophische Fakultät stand gleichberechtigt neben den klassischen Fakultäten und den Professoren wurde eine gewisse Selbstverwaltung zugesprochen (ebd.). Auch die Berufungspolitik veränderte sich: obwohl eine konservativ-katholische Gesinnung wichtig blieb, wurden auch wissenschaftliche Innovation und Qualität ausschlaggebend (ebd.).

3.4 Das Humboldtsche Bildungsideal

Die Gründung der Berliner Universität sollte als Antwort auf die verheerende Niederlage Preußens gegen Napoleon zur Stärkung der Nation dienen (ebd.: 52). Der damalige preußische König Friedrich Wilhelm III. kam zu dem Schluss: „Der Staat muss durch geistige Kräfte ersetzen, was er an Physischen verloren hat.“, sodass die Universität Bedingung des preußischen Wiederaufbaus wurde (ebd.). Die Bevölkerung sollte also über Bildungsinstitutionen diszipliniert und auf die notwendigen Berufsfelder verteilt werden, um die alte Stärke (Foucault 2017a: 19) und den Wohlstand des Staates wiederherzustellen. Dies erscheint auch für Europa unerlässlich, da zur Aufrechterhaltung des europäischen Friedens das Kräftegleichgewicht zwischen den Staaten erhalten werden soll (ebd.: 30). Diese neue Form der Reflexion auf die Gesellschaft zur Bereicherung des Staates, aber auch zum Wachstum und Wohl der Bevölkerung fällt in den Bereich der politischen Ökonomie, die die neue gouvernementale Vernunft bildet (Foucault 2017b: 31).

Wilhelm von Humboldt wurde für den Wiederaufbau Staatsminister und mit der Gründung einer Universität betraut, die trotz der finanziell angespannten Lage im Jahr 1810 mit 24 Lehrstühlen und 250 Studenten eröffnete⁸ (ebd.: 52). Im Vergleich zu heute zeigt sich allerdings, dass Humboldt sein Konzept für eine kleine, ausgewählte Elite entwickelte (Oelkers 2013: 90): Humboldt griff eine Erziehung, die lediglich auf die Ausbildung zu einer Tätigkeit gerichtet war, zu kurz, ihm ging es um die umfassende Bildung der Persönlichkeit (Fisch 2015: 53). Gleichzeitig sollten Universitäten als Stätte von Forschung und Lehre eng auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates bezogen sein (Liessmann 2009: 20). Damit bestand eine Nähe zur Berufsausbildung, doch dies war nicht ihr übergeordneter Sinn, Ausbildung im strengen Sinn sollten Spezialschulen und Akademien übernehmen (ebd.: 21). Stattdessen sollte die neue Universität ihre Wirkung in der Gesellschaft indirekt entfalten, indem sie die Herausbildung der Individualität des Einzelnen förderte (Fisch 2015: 53). Dabei knüpft Humboldt an die von Kant in seiner Schrift „Der Streit der Fakultäten“ weiterentwickelte mittelalterliche Universitätsidee an: Grundlage der Universität solle eine Philosophische Fakultät sein, in der die Voraussetzung aller Wissenschaften, „stets gute Gründe zu formulieren und argumentativ, nicht auf Autorität bezogen, Anspruch auf Wahrheit und Geltung zu erheben“, gelehrt wird (ebd.: 54). Auch für Humboldt setzt wissenschaftliches Arbeiten eine kritische Haltung und eigenes Urteilsvermögen voraus (ebd.). Dieses Wissenschaftsverständnis wirkte auf seine Konzeption der Universität, in der die Studierenden, denen Sachlichkeit, Vorurteilslosigkeit und Wissenschaftlichkeit nähergebracht werden sollte, im Mittelpunkt standen. Dabei dient die sich dauernd

⁸ Dies war für damalige Verhältnisse eine sehr große Universität (Fisch 2015: 52).

selbst in Frage stellende Wissenschaft, der sich Professoren und Studierende gleichermaßen hingeben sollten, zur Bildung der Persönlichkeit (Oelkers 2013: 90). Dabei wurde gerade die Verbindung von Forschung und Lehre zur Voraussetzung für die Verhaltensleitung, da Theorie und Praxis im Unterricht nicht getrennt werden konnten, sondern sich wechselseitig aufeinander beziehen mussten (Fisch 2015: 89). In Folge wurde nicht mehr nur aus Lehrbüchern vorgetragen, sondern der Unterricht freier gestaltet und auf die Forschung der Lehrenden bezogen; auch Studierende sollten nicht an feste Curricula gebunden werden, sondern bei der Wahl der Themen und Vorbilder einen gewissen Freiraum haben (ebd.: 96). Freiheit bezieht sich hier nicht mehr wie im Mittelalter auf das akademische Bürgerrecht, sondern die Studierenden sollten sich in Einsamkeit und Freiheit ganz der Wissenschaft widmen (ebd.: 92). Dieser Anspruch enthält eine Tendenz zur Individualisierung und trägt doch Verhaltensvorgaben an Individuen heran, die zu bestimmten Subjektivierungsmodi führen und an eine bürgerlich-aufgeklärte, fast schon liberale Gesellschaft anpassen. Die Regierung begrenzte sich hier nach dem Kriterium der Nützlichkeit selbst, leistete also das zur Erreichung des Ziels der Persönlichkeitsentwicklung nach bestimmten Mustern notwendige, während eine stärkere Einmischung als Verlust an Freiheit aufgefasst wurde (Foucault 2017b: 72). Obwohl es eigentlich nicht Humboldts Ziel war die Studierenden zu einer kollektiven Lebensform zu erziehen, erfolgt in der „Regierung der Freiheit“ (Foucault 2017b: 97) eine Verbindung von Aufklärung und Erziehung, Ziel der aufklärerischen Erziehungsprogramme ist der rechte Gebrauch der Freiheit: „Die Menschen sollen lernen, aus eigenem Antrieb das zu tun, was ihrer Natur respektive der Vernunft entspricht, das bedeutet letztlich nichts anderes, als dass sie das tun sollen, was von ihnen verlangt wird.“ (Bröckling 2017: 222). Die Vernunft wird dabei, obwohl sie tatsächlich vordergründig gesellschaftlich bestimmt ist, naturalisiert und durch sie soll Selbststeuerung, Selbstbeherrschung und die Kontrolle von Trieben ermöglicht werden (ebd.: 226), die Voraussetzung der bürgerlichen Gesellschaft werden.

Da ein solches Studium nicht direkt auf einen konkreten Beruf vorbereitete, sollten die Fertigkeiten zur Anwendung des Gelernten und damit die Ausbildung zu einem bestimmten Beruf im Anschluss an die Universität vermittelt werden (Fisch 2015: 54). Das universitäre Bildungsideal stellte für die Reformer aber einen nicht weiter erklärungsbedürftigen Selbstzweck dar, da diese meinten, dass Menschen mit eigener Urteilskraft dem Gemeinwesen am meisten nützten (ebd.: 56). Damit orientierte sich die vermeintliche Selbstbildung letztlich am Bedarf der damals neu aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft (Foucault 2017b: 414), die Individuen vermehrt nach ihrem Nutzen für die Gesamtheit bewertete. Damit ist eine moderne Leistungsideologie im Entstehen, gleichzeitig wird auch die Ermöglichung des individuellen Wohls ein Ziel der Regierung (ebd.: 412). Da sich individueller und gesellschaftlicher Nutzen wechselseitig

verstärken, sollte eine Vervielfachung des Gewinns der Bildungsbestrebungen erreicht werden (ebd.). Entsprechend sollte für das Wohl der Gesellschaft möglichst vielen Studierenden, die immer noch einen kleinen Anteil der Bevölkerung darstellten, eine umfassende Bildung ermöglicht werden, sodass die Klassische Philologie nach humanistischem Vorbild, zum Grundlagenfach der Philosophischen Fakultät werden sollte (Fisch 2015: 56). Doch dies scheiterte, da der neuzeitliche Staat stattdessen das Berechtigungswesen zur Anpassung und Zuordnung der Bevölkerung, förderte- Bis heute erlauben in Österreich und Deutschland erst Prüfungen am Ende einer Ausbildung den Eintritt in bestimmte Berufe (ebd.: 59). Das Abitur bzw. die Matura ermöglichen das Studieren und im Laufe des 19. Jahrhunderts entstehende Staatsexamina berechtigten für akademische, freie Berufe, wie Ärzte, Apotheker oder Anwälte oder höhere Beamte wie Richter, Gymnasiallehrer (ebd.). Damit wurde die Universität im Gegensatz zu der zu Grunde liegenden Bildungsidee eine Ausbildungsstätte: 70% der Studenten strebten im Jahr 1850 eine Beamtenlaufbahn etwa als Gymnasiallehrer, Bibliothekar oder Archivar an (ebd.).

Mit Stärkung des Imperativs zu Forschung und wissenschaftlicher Innovation veränderte sich die innere Struktur der Fakultäten besonders durch Teilung der Philosophischen Fakultät in Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften und es erfolgte eine Ausdifferenzierung der Fächer (Oelkers 2013: 92). Die Erweiterung von Lehrstühlen zu Instituten in den Naturwissenschaften war Grundlage der forschungsorientierten Lehre und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Fisch 2015: 58). In den Geisteswissenschaften verbreitete sich das Seminar, in dem Studierende und Dozierende in Diskussionen scheinbar gleichberechtigt an Texten arbeiteten (ebd.). Der Veränderungsprozess zog sich ab 1850 über fast 100 Jahre und führte zu einem Anstieg an Lehrstühlen und zu zahlreichen Neugründungen von Universitäten, die nicht mehr Lern- und Ausbildungsuniversität, sondern Forschungsuniversität sein sollten (Oelkers 2013: 92).

3.5 Die Universitäten nach 1800

Um 1800 kam es im Zuge der Aufklärung unter den Studierenden zu einem Wertewandel, der sich in einer Abwendung von ständischen Werten und Hinwendung zu den Tugenden der bürgerlichen Gesellschaft zeigte (Hoffmann o.J.: 4). Mit steigender Zahl der Studierenden ging die akademische, bürgerliche Gemeinschaft aber zunehmend verloren, das Betreuungsverhältnis zwischen Professoren und Studierenden verschlechterte sich und die soziale Öffnung bereitete erste Probleme (ebd.: 5). Auf Grund struktureller Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft kam es gleichzeitig zu einem

Aufstieg der technischen Fächer, die einen neuen Zugang zu Bildung bedeuteten, der dem Ideal von Humboldt fernstand (Fisch 2015: 73): So wurde 1806 in Prag eine technische Lehranstalt gegründet und vom böhmischen Adel finanziert, die seinen Nachwuchs in der Leitung von Landgütern und Manufakturen ausbilden sollte. Das 1815 in Wien gegründete „Polytechnische Institut“ zog sowohl Staatstechniker als auch Zivilingenieure an. Da die Industrialisierung Mitteleuropa allerdings gerade erst erreichte, lag der Bedarf in diesem Bereich mehr bei praktischem Erfahrungslernen als bei abstrakten, mathematischen Theorien (ebd.). Bei Gründung technischer Institute stand damit immer die direkte Verbindung zu möglichen Berufsfeldern und die Stärkung des materiellen, gesellschaftlichen Wohls im Vordergrund, auf das der Staat indirekt Einfluss nahm, indem für die Ausbildung der notwendigen Arbeitskräfte sorgte (Foucault 2017b: 99). Bayern war 1833 das erste Land, das die neuen Bedürfnisse der Wirtschaft bediente, indem neben dem traditionellen Bildungssystem ein eigenständiges technisches Schul- und Hochschulwesen eingeführt wurde (Fisch 2015: 74), sodass Bildung durch Philosophie und die Systematisierung von technischem Anwendungswissen gleichberechtigt nebeneinanderstanden (ebd.).

Mitte des 19. Jahrhunderts wurden auf Grund struktureller Verschiebungen zwischen den Wirtschaftssektoren von der Industrie zunehmend höher qualifizierte Arbeitskräfte nachgefragt (Pechar 2016: 19), deren Wissen und Fähigkeiten eine anwendungsbezogene Ausbildung übersteigen sollte. Da ein funktionierendes Wirtschaftssystem in der Regierungsrationalität der politischen Ökonomie Voraussetzung für kollektiven Wohlstand war (Foucault 2017b: 30), wurde in Zürich auf diese Veränderungen mit der Gründung einer universitätsgleichen Polytechnischen Schule reagiert (Fisch 2015: 73). 1868 erfolgte in Anlehnung an das Zürcher Modell auch in Bayern eine grundlegende Reform der Polytechnischen Schule, die nun eine differenzierte Fächerstruktur innerhalb fünf fakultätsartig aufgebauter Abteilungen umfasste, Forschung betrieb und das Recht zur Habilitation bekam (ebd.: 74). Dies führte zur Gleichstellung des Studiums der Mathematik und Naturwissenschaften mit dem Studium an einer Universität (ebd.: 75). Auf Grund der Aufwertung und der steigenden Nachfrage nach technisch qualifizierten Arbeitskräften entstanden in Mitteleuropa immer mehr Technische Hochschulen (ebd.). Doch anhand der verliehenen Titel fand eine interne Differenzierung und Hierarchisierung statt: Während Staatsexamen für zukünftige Beamte charakteristisch waren, wurden an Technischen Hochschulen und in Folge auch in den Natur-, Sozial und Wirtschaftswissenschaften Diplome vergeben (Münch 2011: 329). Damit erfolgt eine enge Koppelung zwischen Bildung und Beschäftigung, die die Umwandlung von Bildungskapital in ökonomisches Kapital sicherte, indem der Titel eine gesellschaftlich anerkannte berufliche Identität und spezifische Kompetenz bedeutete (ebd.). Dies brachte ein hohes Maß der

Sicherheit über Fähigkeiten und zukünftige Beschäftigung mit sich, die zwar eine Begrenzung der Freiheit darstellte, jedoch dafür sorgte, dass individuelle Interessen, wie die eigene Bereicherung, keine Gefahr für das gesellschaftliche Wohl darstellten (Foucault 2017b: 100). Die Berufsverbände hatten das Monopol zur Vermittlung zwischen Bildung und Beschäftigung und konnten die, für die Berufsausübung notwendigen Fähigkeiten, bestimmen (Münch 2011: 331). Vom Wissenschaftsministerium wurde diesen Anforderungen auf Grund ihres Vertrauensverhältnisses in Ausrichtung auf das Gemeinwohl Folge geleistet (ebd.: 349). Damit sollten kollektiv verbindliche Standards guter Praxis definiert werden (ebd.: 350) und Disziplinartechniken, wie Prüfungen, deren Einhaltung sicherstellen (Foucault 2017b: 102). Diese Koppelung wird in Folge wichtiger Bestandteil der deutschen, koordinierten Marktwirtschaft (Münch 2011: 330). Dabei erzeugt das gewünschte Funktionieren der Wirtschaft die Legitimität für das Handeln des Staats, der, indem er die passenden Rahmenbedingungen schafft, gleichzeitig ihr Garant ist (Foucault 2017b: 124) und auf diese Weise die gesellschaftliche Wohlfahrt maximieren soll.

3.6 Die Krise der Universität in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

In Rahmen der Hochschulreform 1920 verpflichteten sich die Hochschulrektoren, dem Zeitgeist nach, zur Unterstützung der Volksbildungsbestrebungen (Hoffmann o.J.: 6), in der sich die aufkommende bürgerlich-liberale Vorstellung der Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit zeigte. So wurde Begabten auch ohne Abitur über Aufnahmeprüfungen der Zugang zur Hochschule ermöglicht (ebd.). Im Zuge dessen kam es zu einer ersten Hochschulexpansion, nach der es in Deutschland 1931 138 000 Student*innen gab (Fisch 2015: 100). Dementsprechend hoch war auch die Zahl der jährlichen Absolvent*innen, wobei allerdings die Berufsfelder für Akademiker*innen nur langsam wuchsen, vordergründig bildeten die Hochschulen noch für den Staatsdienst und akademische Professionen aus, während gleichzeitig der Anteil technischer Hochschulen wuchs (Pechar 2016: 21). Doch auch die Universitäten blieben nicht von den Folgen des Ersten Weltkriegs und der Wirtschaftskrise 1929 verschont (ebd.). Daher mussten Studierende immer mehr selbst für ihr Studium aufkommen und es wurden neue Institutionen der studentischen Selbstverwaltung geschaffen, wie etwa Vorgänger heutiger Studentenwohnheime oder Studienstiftungen (Fisch 2015: 101). Gleichzeitig gaben die bürgerlichen, meist national und konservativ eingestellten Professor*innen ihre Werte an die Studierenden weiter (Hoffmann o.J.: 6), so dass viele Studentenverbindungen und eine Mehrzahl der Studierenden in der Zwischenkriegszeit nationalistischem, antisemitischem und rassistischem Gedankengut anhängen (Fisch 2015: 102). So waren die Studierenden

eine der ersten großen Gruppen in Deutschland, die sich von den Nationalsozialisten mobilisieren ließen und sich gegen die Werte der Republik stellten (ebd.: 103).

Die Nationalsozialistische Partei selbst hatte kein hochschulpolitisches Programm. Nach Ernennung von Hitler zum Reichskanzler kam es zunächst zu Maßnahmen durch Studierende, die andersdenkende Professoren boykottierten und ihre Vorlesungen störten (ebd.). Die nationalsozialistische Studentenschaft sah sich selbst als „geistige SA“ und forderte Universitäten von Juden und anders Denkenden zu „bereinigen“ (ebd.). Dies wurde im Zuge des Ermächtigungsgesetzes 1933 umgesetzt, mit dem Beamte, die „nicht jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat“ eintreten würden, entlassen wurden (ebd.: 104). Wenig später wurde durch das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ die Studienmöglichkeiten von jüdischen Studierenden drastisch eingeschränkt (ebd.: 105). Doch auch für andere Studierende wurde das Gesetz wirksam: jährlich durften nur noch 15 000 junge Menschen, entsprechend dem „Bedarf der Berufe“ das Studium beginnen, davon lediglich 1500 Frauen (ebd.). Das Studium bildete für die Nationalsozialisten in der Dreieinheit von „Arbeitsdienst – Wehrdienst – Wissensdienst“ nur einen Teil der Bildung, wobei allerdings das Arbeitslager als die wahre, praktische Schule gesehen wurde (ebd.). Wissenschaft wurde im Nationalsozialismus auf deutsche Wissenschaft reduziert und „wissenschaftliche“⁹ Erkenntnis wurde für Herrschaftszwecke instrumentalisiert und diente dazu die Ideologie der Nationalsozialisten zu stützen (ebd.: 108).

3.7 Die große Bildungsexpansion und einziehende Vermarktlichung

Im Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg fand als Antwort auf eine Reihe von Krisenszenarios eine enorme Bildungsexpansion statt (Hadjar und Becker. 2011: 204), die sich besonders in den europäischen Ländern letztlich in einer massiven Expansion der Hochschulbildung zeigte (Müller et al. 2011: 290). In Deutschland wurde vorerst der „Bildungsnotstand“ ausgerufen, da der vermeintliche wirtschaftliche Rückstand Deutschlands auf ein veraltetes Bildungssystem rückgeführt wurde (ebd.). Dem liegt der Konsens zu Grunde, dass Bildung sich nach der Wirtschaft richten soll, gleichzeitig wird die Mangelhaftigkeit der Wirtschaft im aufkommenden Neoliberalismus auf staatliche Institutionen zurückgeführt, die die Rahmenbedingungen für eine funktionierende Ökonomie herzustellen haben (Foucault 2017b: 168). Dabei wird auf die Selbstregulierungskräfte des Markts vertraut und ein Minimum

⁹ Die Frage, ob sich dies noch als „wissenschaftlich“ bezeichnen lässt, ist für mich noch ungeklärt. Leider bieten diese Arbeit keinen Raum, um die Frage nach den Grenzen der Wissenschaftlichkeit zu klären, doch trotzdem erscheint es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass dies eine noch zu klärende Frage ist.

an wirtschaftlichen Interventionen angestrebt, während juristische Interventionen etwa im Bereich der Sozialpolitik durchaus gerechtfertigt sind (ebd.: 235): Entsprechend richtete sich Regierungshandeln vordergründig nicht auf den Markt, sondern auf andere Bereiche, die Einfluss auf die Funktionsweise der Ökonomie haben, wie etwa die Bevölkerung, die technische Entwicklung bzw. Forschung, das rechtliche System oder auch Bildung (ebd.: 200). Die Bildungsexpansion wurde entsprechend durch Bildungsreformen und Gesetzesnovellen eingeleitet (Müller et al. 2011: 205). Dabei stand zuerst das Schulsystem im Mittelpunkt (ebd.: 206) und erst im Zuge der Studentenbewegung der 60er Jahre wurde die Forderung eines quantitativen Ausbaus der Hochschulen zum Kern der bildungspolitischen Debatten (ebd.: 208). Durch die Bildungsexpansion sollte die, durch neue Produktionsweisen ausgelöste, verstärkte Nachfrage des privaten Sektors (Pechar 2016: 22) bedient werden, wobei Hochschulabschlüsse zugleich mit Prestige verbunden sind (Müller et al. 2011: 291). Damit erhielten nach 1965 neue gesellschaftliche Gruppen Zugang zu den Hochschulen, die endgültig eine Öffnung vollziehen mussten, ohne dabei das humboldtsche Ideal ganz aufgeben zu wollen (Oelkers 2013: 109). Doch wandelten sich die Universitäten mit der Zeit von Einrichtungen zur Elitebildung zu solchen einer Ausbildung für große Gesellschaftsteile (Müller et al. 2011: 290), damit verloren die Bildungstitel ihre Rolle der Distinktion (Adorno 1959: 201).

Dennoch wurde die Bildungsexpansion gesamtgesellschaftlich getragen: Konservative Kreise wollten mit der Bildungsexpansion den durch den „Sputnik-Schock“ (1957) im Kalten Krieg vermeintlich verlorenen „Vorsprung“ gegenüber den sozialistischen Ländern wiederherstellen und die Wirtschaft stärken (Hadjar und Becker 2011: 204). Während für sozialdemokratische und liberale Kräfte die Demokratisierung der Gesellschaft und die Herstellung von Chancengleichheit im Vordergrund standen (ebd.).

Der konservativen Forderung nach einem Ausbau des Bildungssystem liegen die makroökonomische Wachstumstheorie (Blachard und Illing 2014: 324) und die Humankapitaltheorie zu Grunde (Hadjar und Becker. 2011: 208): Wirtschaftswachstum wird dabei wesentlich durch aggregiertes Kapital und aggregierte Beschäftigung bestimmt (Blachard und Illing 2014: 322), wobei Bildung in der Humankapitaltheorie (Schultz 1961) als Kapital betrachtet wird, da es die Produktivität der Arbeitskraft steigert (Schultz 1961: 2). In Folge ergeben sich berechnete Lohndifferenzen zwischen den Arbeiter*innen durch Unterschiede in Produktivität und Fähigkeiten (ebd.). Durch strategische Investitionen in Bildung sollen Fähigkeiten entwickelt werden, die auf individueller Ebene durch die erhöhte Produktivität, ein höheres Einkommen und damit eine bestimmte Lebensqualität sichern und gesellschaftlich zu wissenschaftlich-technischem Fortschritt und wirtschaftlichem Wohlstand beitragen (Hadjar und Becker 2011: 208). Nach ökonomischer Logik stehen individueller und gesamtgesellschaftlicher Wohlstand hier in

engem Zusammenhang, indem die gesteigerte individuelle Produktivität Wirtschaftswachstum anregt, das Bruttoinlandsprodukt erhöht und damit der kollektive Wohlstand gesichert wird (ebd.). Dementsprechend wird Humankapital zur Voraussetzung für Wirtschaftswachstum, an dem sich die westliche Politik orientiert (Foucault 2017b: 323), wobei Bildung mit dem Zweck der Ausbildung, also der Steigerung verwertbarer Fähigkeiten und Kompetenzen gleichgesetzt wird. Damit bietet die Humankapitaltheorie eine theoretische Untermauerung des ausgerufenen „Bildungsnotstand“, in dem sich die Sorge zeigt, dass die westlichen Industrienationen in ihrem wirtschaftlichen-technischen Fortschritt nicht mit den sozialistischen Staaten mithalten können (ebd.). Durch die Bildungsexpansion soll daher zum einen die eigene Vormachtstellung gesichert und zum anderen das zum Erhalt des Friedens notwendige internationale Gleichgewicht, wie schon in Preußen, über ein gleichmäßiges Wachstum der Staatskräfte, hergestellt werden (Foucault 2017b: 31).

Auch von sozialdemokratischen Kreisen wurde eine Bildungsexpansion gefordert, da Bildung als Bürgerrecht betrachtet wird und sich auch in der Erklärung der Menschenrechte findet: nach Artikel 26 muss Hochschulbildung allen „gleichermaßen offenstehen“ (Sauer 2017: 47). Dieser Forderung liegt die Vorstellung zu Grunde, dass Bildung eine bestimmte Freiheit und ein „würdevolles Leben“ sowie die Entwicklung eigener Fähigkeiten und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. So sieht etwa auch Dahrendorf (1965) die Demokratisierung der Bevölkerung durch Vermittlung erweiterter Partizipationskompetenzen als Ziel der Bildungsreform. Diese liberal-demokratische Vorstellung wird auch von der deutschen Sozialdemokratie vertreten, die das bestehende kapitalistische System, etwa durch Herstellung von Chancengleichheit und demokratische Verhältnissen, korrigieren möchte (Foucault 2017b: 131).

Die Öffnung des Bildungssystems bedeutete aber nur scheinbar eine Ausweitung der Möglichkeiten und Chancen der Bevölkerung, während es tatsächlich zu einer Entwertung der akademischen Titel kam, die auf Grund ihrer Quantität nicht mehr zur Distinktion dienen (Bourdieu und Passeron 1971). Gleichzeitig geht mit der Bildungsexpansion ein veränderter Anspruch an Bildung und eine Umstrukturierung der Bildungseinrichtungen einher, die sich vermehrt an den Werten der aufstrebenden Mittelklasse orientieren: Streben nach Profit, Leistung, Aufstieg und Distinktion löst das nie vollständig verwirklichte humanistische Bildungsideal¹⁰ ab, dabei erfolgt eine Abgrenzung von der unteren Schicht (Bauer et al. 2014: 16). Sozialer Aufstieg soll durch die Aneignung von Wissen erreicht werden, sodass der Tauschwert

¹⁰ Ich beziehe mich hier vordergründig auf die Vertiefung der Allgemeinbildung, die noch bis in die Magisterstudien erhalten blieb (Münch 2011: 352), die akademische Freiheit bzw. Selbstverwaltung von Universitäten und Studierenden sowie die volle Hingebung dem Studium gegenüber, die heute oftmals verunmöglicht wird, da parallel gearbeitet wird oder nebenbei andere „Kompetenzen“ entwickelt werden sollen und auf soziales Engagement gepocht wird.

der Bildung ausschlaggebend wird, während das Verständnis der Inhalte in den Hintergrund tritt (Dörpinghaus 2008: 76). Im Mittelpunkt stehen nun Wissen und Kompetenzen, die die Anforderungen der Wirtschaft erfüllen und damit ökonomischen Nutzen haben. Diese Trivialisierung und Vereinfachung von Bildungsinhalten führt zu einer Verdinglichung des Geistes und erzeugt eine Unterwerfung unter das ökonomische Primat, anstatt eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten zu fördern (ebd.): Ziel der Bildungsbestrebungen ist es die individuelle Position auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zuzusichern und durch Anhäufung von (Human-)Kapital zu verbessern. Die liberale Vorstellung der Leistungsgerechtigkeit führt damit zu einer Individualisierung von Erfolg und Scheitern (Foucault 2017a: 204), wobei der*die Einzelne durch sein*ihr Handeln für seine*ihre soziale Position verantwortlich gemacht wird. Diese Individualisierung zeigt sich im Bildungssystem auch indem Leistung anhand standardisierter Kriterien bewertet wird, dabei ist der Wettbewerb, durch Verallgemeinerung der Unternehmensform in der Gesellschaft (ebd.: 333), die bis auf die Individuen wirkt (Bröckling 2007), allgegenwärtig: Studierende werden als Leistungsträger*innen begriffen und die Abgrenzung zu anderen erfolgt durch Leistung, wobei die Konkurrenz durch die Bildungsexpansion verstärkt wird (Höhne 2013).

Auch Universitäten werden als Unternehmen betrachtet, so werden öffentliche Institutionen im „New Public Management“ nach ökonomischen Kriterien wie Kosten und Nutzen oder Effizienz und Effektivität bewertet (Proeller 2009: 5). Gleichzeitig wird der Markt absolut gesetzt und direkte Steuerungsmodelle der Wirtschaft, bei denen der Staat eine starke Funktion übernimmt, werden in Frage gestellt, so auch das Monopol der Fachgesellschaften, stattdessen wirkt die Herstellung eines „freien Arbeitsmarkts“ bis auf die Universitäten (Münch 2011: 351): Professionelle Tätigkeiten, auch Dienstleistungen sollen ein Individualgut sein, für deren Qualität der Wettbewerb auf den Märkten zu sorgen hat. Gleichzeitig soll auch im Bildungsbereich das Angebot über den Markt-Mechanismus entschieden werden (ebd.: 352). Frei nach dem Konzept der Konsumentensouveränität wird die Gestaltung der Studiengänge den Studierenden als primären und Arbeitgeber*innen als sekundären Konsument*innen überlassen (ebd.). Die ersten derart gestalteten Studiengänge waren die Magisterstudiengänge der Geistes- und Sozialwissenschaften, die ein Zwischenelement aus Humboldtscher Bildung und Vermittlung marktgängiger Kompetenzen bildeten (ebd.). Dabei erfolgt eine Pluralisierung der Studiengänge, die größere Wahlmöglichkeiten suggeriert und neue Forschungsgebiete an die Universitäten bringt, doch gleichzeitig kommt es zu einer Entberuflichung der Erwerbstätigen und einer Vermarktlichung der Allokation von Bildung und Beschäftigung (ebd.: 354): „An die Stelle des verberuflichten Arbeitsnehmers der Fordistischen Ära tritt der Arbeitskraftunternehmer des Postfordismus, dessen Asset weniger ein Monopol über Wissen und mehr die Kompetenz zur

Selbstvermarktung ist. Der Arbeitskraftunternehmer zeichnet sich durch Selbstkontrolle über seine Tätigkeit, Ökonomisierung seines Verhaltens und Verbetrieblichung seiner Lebensführung aus“ (ebd.).

Die Differenzierung der Studiengänge ist auch Bedingung der Bewältigung der wachsenden Heterogenität und Zahl an Studierenden (Bourdieu und Passeron 1971: 157) sowie Ergebnis einer zunehmenden Ausdifferenzierung des Wissens (Müller et al. 2011: 292) und soll der Vorbereitung auf die stärker spezialisierte Arbeitswelt dienen (ebd.). In Deutschland entstehen dementsprechend neben Universitäten auch Fachhochschulen, die sich in ihrem Zugangswesen unterscheiden (ebd.: 303) und in den 1970ern vorerst errichtet wurden, um den hauptsächlich aus den Arbeiterschichten stammenden Absolvent*innen der beruflichen höheren Schulen eine Qualifikation auf Hochschulebene und damit den sozialen Aufstieg zu ermöglichen (ebd.). Indem hier Chancengleichheit hergestellt wird, erfolgt eine Legitimierung der Individualisierung der Sozialpolitik (Foucault 2017b: 204) und Minimierung der direkten staatlichen Interventionen zur Umverteilung (Gertenbach o. J.: 323).

Doch trotz dieser Neuerung klang der Krisendiskurs nicht ab, in Folge entstand die „Magna Charta Universitatum“, die die Rolle der Universitäten im 21. Jahrhundert neu definieren sollte. Dabei findet eine Rückbesinnung auf das Humboldtsche Ideal statt und es wird die Bedeutung der Unabhängigkeit der Universitäten betont, sofern diese ihrer gesellschaftlichen Rolle nachkommen sollen (MC 1988). Doch die Hochschulpolitik der 1990er Jahre ist noch immer von einem partei- und länderübergreifenden Konsens zu Reformen im Hochschulbereich geprägt (Maeße 2010: 19). Auf Grund der Folgen der Bildungsexpansion soll das Studium verkürzt, die Abbrecherzahl verringert und die Berufsorientierung des Studiums verbessert werden (ebd.: 20), da sich die Magisterstudiengänge nur von einer kleinen privilegierten Elite auf dem Markt verwerten ließen (Münch 2011: 331). Erste Reformen konnten die bestehenden Probleme nicht lösen, sodass ein allgemeines Reformklima vorherrschte (ebd.), dabei wird das humanistische Postulat der individuellen Selbstentfaltung scheinbar selbstverständlich mit Marktrationalität und Verwertungslogik verbunden (Darheim 2014: 97): Dies erfordert die permanente Arbeit an eigenen Potenzialen, ein stimmiges Selbstverhältnis und praktisch einsetzbare Kompetenzen, sowie die Aktivierung einer Selbstständigkeit, die gesellschaftlich nutzbar und sozial integrierbar ist (ebd.). 1996 stieß der damalige deutsche Bildungsminister Jürgen Rüttgers schließlich eine Diskussion über die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen an (Maeße 2010: 20) und schlägt als Reform Maßnahmen vor, die sich später in der Bologna-Deklaration wiederfinden (ebd.: 21).

4. Die Geschichte des Bologna-Prozesses

Wie sich in Kapitel 3 gezeigt hat, haben gesellschaftliche Machtverhältnisse einen wesentlichen Einfluss auf die institutionelle Gestaltung der Hochschulen. Dementsprechend wirken gesellschaftliche und politische Prozesse direkt auf das Hochschulwesen: So wurde auch der Bologna-Prozess, der zu einem Paradigmenwechsel in der europäischen Hochschulpolitik geführt hat (Maeße 2010: 17) durch soziale Kämpfe und Verschiebungen von Machtverhältnissen ausgelöst. Entsprechend kann die Bologna-Deklaration keineswegs nur als unverbindliches Dokument betrachtet werden, mit dem Bildungsminister*innen mehrerer europäischer Staaten eine Absichtserklärung gaben, sondern als diskursives Ereignis, das durch ein allgemeines Bedürfnis nach Hochschulreformen entstanden ist. Die Absichtserklärung wirkt, inhaltlich aber auch durch strukturelle Veränderungen, bis heute, wobei sich Dynamik und Richtung des Prozesses immer wieder änderten (ebd.). Diese Veränderungen sind auf Legitimations- und Deutungskämpfe über das Ziel und den Fokus der Bildungsreform zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen zurückzuführen (ebd.). Im politischen Diskurs erschienen die Bologna-Reformen notwendig, da sich die Beziehung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verändert hat (ebd.: 8), dies soll sich zeigen, indem die Studierendenzahl, die Forschungsaktivität und der Finanzierungsbedarf gewachsen sind (Darheim 2014: 51). Gleichzeitig ist die universitäre Selbstverwaltung durch die Demokratisierung gestiegen (ebd.). Doch diese Begründung wirft kein Licht auf die Machtverhältnisse, die dazu geführt haben, dass die zuvor skizzierte in den Bildungssektor einziehende Vermarktlichung und Verwertungslogik verschärft wurde (Maeße 2010: 8), theoretisch hätten die Reformen auch in eine andere Richtung gehen können. Zu einem besseren Verständnis der gesamten Reformbewegung gilt es daher die Machtverhältnisse zu betrachten, die zur Ausgestaltung und Durchführung des Bologna-Prozesses geführt haben. Der Reformprozess wird dabei als „politische Arena“ betrachtet, in der verschiedene Ideen in Bezug auf Hochschulreformen vorgebracht und nationale Reformbestrebungen international koordiniert werden (Blätter und Imhof 2019: 102). Dabei soll gerade in der Mehrdeutigkeit des Bologna-Prozesses und Unschärfe¹¹ der Reformvorschläge seine Stärke liegen, da auf diese Weise verschiedene Ansichten über die Konstitution des Prozesses nebeneinander bestehen können und eine Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen möglich ist (ebd.: 34). Im Laufe des Bologna-Prozesses konnte Europäische Union zunehmend an Gestaltungsmacht gewinnen (Maeße 2010: 9), sodass diese heute eine treibende Rolle einnimmt und die Reformanstrengungen durch das Setzen von Anreizen und Impulsen strukturieren kann. Dabei zeigt sich klar eine transnationalen Konvergenz der Bildungspolitik

¹¹ Ernesto Laclau spricht hier von „leeren Signifikanten“, die in unterschiedlichen Begriffstraditionen unterschiedlichen Bedeutungen haben (Laclau 1994: 164).

(Walkenhorst 2008: 570), wobei der Bologna-Prozess und die Lissabon-Strategie ihre Grundausrichtung von einer politik-ökonomischen zu einer ökonomisch-funktionalen Strategie verschieben (ebd.: 569), dies lässt auf neue Interessenslagen schließen, die diese Entwicklungen vorantreiben.

Dabei kann Bildungspolitik im neoliberal geprägten Politikfeld im weiteren Sinn als Teil der Sozialpolitik betrachtet werden, da in der liberalen Theorie der Chancengleichheit die Herstellung gleicher Chancen zu sozialem Ausgleich beitragen soll. Besonders Bildung soll soziale Mobilität, die Festigung gemeinsamer Werte, die Ausbildung von Arbeitskräften, die Herstellung von politischer Stabilität und die Sicherung ökonomischer Entwicklung ermöglichen (Bröckling et al. 2015: 93). Gleichzeitig wird die Bevölkerung in Bildungsinstitutionen diszipliniert, sodass diese den Ansprüchen von Wirtschaft und Gesellschaft gerecht wird, wobei die persönliche Verantwortung für die eigene Zukunft hervorgehoben wird (ebd.). Damit folgt die Europäischen Union der Tendenz auf supranationaler Ebene im Rahmen internationaler Organisationen, wie etwa der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) oder den Vereinten Nationen (UN) sozialpolitische Maßnahmen zu initiieren (ebd.: 76), wobei das „Soziale“ jedoch immer nur ein Konnex der Wirtschaftspolitik bleibt (Schmid 2014: 433). Entsprechend zeigt sich die ursprüngliche Ausrichtung als „Wirtschafts- und Währungsunion“ deutlich in der ersten Priorität der Europäischen Kommission: „Beschäftigung, Wachstum und Investitionen“ (EC), während europäische Sozialpolitik nicht universell und präventiv, sondern partikular und retrospektiv ist: Koordinierungskompetenz und Diskriminierungsverbot sind die beiden zentralen Maßnahmen (Schmid 2014: 434). Damit erfolgt eine Transformation von Government zu Governance, mit der Repräsentation, Partizipation und Legitimation von Verwaltung durch diffuse Netzwerke und unklare Machtverhältnisse verdrängt werden (Wodak 2015: 385). Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass Bildungspolitik auf Grund der fehlenden Kompetenzen der Europäischen Union zu den „soft areas“ der Politik gehört (Walkenhorst 2008: 571). Daher werden über die Methode der offenen Koordinierung, die auch im Bereich der Arbeitsmarktpolitik angewendet wird, unionsweite Politikziele und Leitlinien sowie Indikatoren und Benchmarks für Mitgliedsstaaten festgelegt (Schmid 2014: 434), sodass die europäische Bildungspolitik vordergründig unterstützenden, nicht-harmonisierenden und nicht-regulativen Charakter hat und auf systemische Kooperation und Benchmarking zielt (Walkenhorst 2008: 569). In dieser Form der politischen Steuerung wird direkte Kontrolle von Flexibilisierung und Wettbewerb abgelöst (Wodak 2015: 384).

Um die Hintergründe, die zu dieser Form der Bildungspolitik geführt haben, durch die die Kommission eine derart dominante Stellung einnehmen konnte, besser zu verstehen, möchte ich näher auf die Entstehung

des Bologna-Prozesses und besonders die Verschiebungen der Machtverhältnisse, die zu den Reformen geführt haben, aber auch auf deren Inhalt, ihre Umsetzung und die vorgenommenen Ergänzungen eingehen. Dabei werde ich insbesondere die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik und die Rolle der Europäischen Kommission betrachten, ebenso wie die auf die Politik der EU wirkenden Machtverhältnisse, die dazu geführt haben, dass die Kommission als Wirtschafts- und Währungsunion Interesse an Hochschulreformen hat, sowie die Verschiebung dieser Verhältnisse im Laufe des Prozesses.

4.1 Globale Trends im Bildungsbereich Ende des 20. Jhd.

In den 1990er Jahren herrschte politischer und wirtschaftlicher Optimismus, da es schien als könnte durch die „wissensbasierte Wirtschaft“ die von Vollbeschäftigung und hohem Lohnniveau abhängige Wohlstandsgesellschaft aufrechterhalten werden (Anthofer 2005: 55). Die „wissensbasierte Wirtschaft“ wurde durch Neuerungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien möglich und zeichnet sich durch die reflexive Anwendung von Wissen zur Produktion von Wissen, der Schlüsselrolle von Innovation, Lernen und Wissenstransfer für die Ökonomie und einer neuen Bedeutung von intellektuellem Eigentum aus (Jessop 2008: 13), während die Produktion von materiellen Gütern, zumindest in den sogenannten „Industrienationen“, in den Hintergrund trat. Der Begriff wurde von der OECD 1996 durch die Publikation „The Knowledge-Based Economy“ geprägt, in der „Knowledge Management“ zur Schlüsseldisziplin wurde (Wodak 2015: 373). Staaten begannen in Folge ihre Wettbewerbsstrategien in einer standardisierten Terminologie und anhand internationaler Maßstäben aufzubauen, damit entsteht ein neuer Diskurs, in dem sich Konzepte wie „Lebenslanges Lernen“, „Flexibilisierung“, „Benchmarks“, „Humanressourcen“ usw. durchsetzen (ebd.). Investitionen in Humankapital spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle für Staaten, Unternehmen und Individuen: je höher das Bildungsniveau, umso größer die Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten (Anthofer 2005: 57). Dementsprechend wird tertiärer Bildung eine wichtige Rolle in der „wissensbasierten Wirtschaft“ zugesprochen (ebd.: 55), so steigt zwischen 1995 und 2000 die Beteiligung am tertiären Bildungssektor in der OECD um durchschnittlich 24% (ebd.: 61). Die positiven Effekte auf das individuelle Einkommen sollen ein wichtiger Faktor für den Anstieg der tertiären Bildungsbeteiligung sein. Das allgemein höhere Bildungsniveau soll auch „positive“¹² externe Effekte für die Gesellschaft haben (ebd.: 60), da auf diese Weise Informationen und Wissen gefördert werden, die zu Wirtschaftswachstum

¹² Ich setze an dieser Stelle „positiv“ unter Anführungszeichen, da ich die Auffassung, dass diese Effekte durchwegs positiv sind, nicht teile, sondern diese Form der Analyse meines Erachtens nach zu kurz greift. Um tatsächlich von positiven Effekten sprechen zu können, müsste man auch die tatsächliche Lebensqualität messen.

führen (ebd.: 55). Gleichzeitig erscheint das Ausbildungsniveau als Maß, inwieweit die Bevölkerung die Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen erfüllen kann, daher soll der Anstieg hochqualifizierter Beschäftigungsgruppen und des durchschnittlichen Qualifikationsniveau vorangetrieben werden (ebd.). Auf Grund der bedeutenden Rolle von Bildung sind die Bildungsausgaben in dieser Zeit auch in Ländern mit einer niedrigen Staatsquote relativ hoch, diese liegt 1999 im OECD-Durchschnitt bei 12,7% der öffentlichen Ausgaben (ebd.: 73), damit werden etwa 80% der Bildungsausgaben direkt oder indirekt von öffentlicher Hand finanziert (ebd.: 87.). Durch Bestrebungen den Staatshaushalt zu konsolidieren geraten aber öffentliche Bildungsbudgets zunehmend unter Druck und der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 1999 ist in 15 von 24 OECD-Ländern gesunken, während private Finanzierungsquellen langsam an Bedeutung gewinnen (ebd.: 74). Besonders im tertiären Bildungsbereich wird vermehrt eine private Beteiligung gefordert, da ein hoher individueller Nutzen in Form von besseren Beschäftigungsmöglichkeiten und einem höheren Einkommen entstehen soll, womit es, auf Grund der bedeuteten Rolle von Bildung für die zukünftigen Erwerbschancen, zu einer Tendenz der Individualisierung der sozialen Absicherung kommt (ebd.).

Auf Grund der steigenden Relevanz von tertiärer Bildung und der zunehmenden Vermarktlichung stieg Ende des 20. Jahrhunderts auch der grenzüberschreitende Handel mit Bildungsdienstleistungen stark (Anthofer 2005: 67). Die Zahl der Studierenden, die Bildungseinrichtungen außerhalb ihres Heimatlands besuchten, wuchs und 1999 absolvierten schon etwa 1,47 Millionen Studierende ein Auslandsstudium (ebd.: 88). Während anfänglich kulturelle oder politische Gründen dominierten kamen zunehmend auch ökonomische Motive hinzu (ebd.: 68): So werden einerseits fehlende Angebote in den Heimatländern, andererseits vermeintliche Vorteile, die mit einem Auslandsstudium verbunden sind, genannte, wie etwa das Kennenlernen einer anderen Kultur oder der Erwerb bestimmter Sprachkenntnisse bzw. Qualifikationen (ebd.). Dabei nahmen fünf OECD-Ländern fast 75% aller ausländischen Studierenden auf, wobei Australien mit 11,8% im Jahr 2000 an erster Stelle stand (ebd.: 69). Dies führt zu einer Stärkung der Wirtschaft, indem ausländische Studierende Exporterlöse bringen, da diese für eine Volkswirtschaft Dienstleistungsexporte sind (ebd.: 68) und auch indirekt positive Effekte haben. So kann durch eine größere Studierendenzahl ein diverseres Studienangebot geschaffen werden und ein Technologietransfer erfolgen, der bspw. im Rahmen von Forschungsprogrammen dazu beiträgt die internationalen Kontakte und Zusammenarbeit zu stärken (ebd.: 70). Dabei soll in der Wettbewerbslogik die Globalisierung dazu führen, dass Staaten qualitativ hochwertigere Studiengänge anbieten, um sich von den anderen Wettbewerbern abzuheben (ebd.).

Im Spannungsverhältnis zwischen nationalstaatlichen Demokratien und der Globalisierung ökonomischer Produktion gerät die nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaute hegemoniale Ordnung von liberaler Demokratie, Wohlfahrtsstaat und keynesianischer Wirtschaftspolitik immer mehr unter Druck (Blätter und Imhof 2019: 121). In Folge entstehen neue transnationale Akteur*innen, die die nationale Organisation der Produktionsverhältnisse in Frage stellen und stattdessen die Idealisierung der Globalisierung und Liberalisierung vorantreiben (ebd.). Auf Grund der steigenden Bedeutung von Dienstleistungen in der wissensbasierten Wirtschaft wird in Anknüpfung an das GATT (General Agreement on Tariffs and Trade), das nach dem 2. Weltkrieg die Integration der Weltwirtschaft handelspolitisch koordinieren sollte (Anthofer 2005: 4), die Liberalisierung des Dienstleistungssektors vorstellbar (Blätter und Imhof 2019: 121). Ziel des GATT war der schrittweise Abbau von Zöllen und der mengenmäßigen Beschränkungen des Warenverkehrs (Anthofer 2005: 5), während Dienstleistungen ausgeschlossen waren, da diese lange nicht als produktives Gut bzw. in ihrem ökonomischen Umfang nicht bedeutsam genug erschienen (ebd.: 19). Doch mit steigender Bedeutung entwickelten Industrienationen¹³ auch Interesse an der Liberalisierung von Dienstleistungen (ebd.: 6), diese Bestrebungen werden im GATS (General Agreement on Trade on Services) formalisiert (ebd.: 86). Damit glich sich die internationale Politik der von IWF (Internationalen Währungsfond), OECD und der Weltbank gestützten neoliberalen Linie des Washington Consensus an (ebd.). Darin wird mit Kürzung von Staatsausgaben und Abbau staatlicher Infrastruktur zugunsten privater Akteur*innen, Deregulierung von Märkten, Liberalisierung, Entbürokratisierung, Abbau von Subventionen und Privatisierungen eine marktfundamentale Position vertreten (Blomert und Meyer-Renschhausen 2009: 27). Schon mit dem Vertrag von Maastricht (1992) begibt sich die Europäische Union auf Linie des Washington Consensus (1990) (ebd.), entsprechend wurde die EU als einzige internationale Organisation in die Gründungsprozesse der WTO (World Trade Organisation) und des GATS eingebunden (Anthofer 2005: 14), die 1995 als Folge des „Washington Consensus“ entstanden. Die WTO verfügt heute über 146 Mitgliedstaaten und bildet den institutionellen Rahmen für die Handelsabkommen GATT und GATS (ebd.: 7). Zu den Aufgaben der WTO gehören die Förderung des freien Austausches von Waren und Dienstleistungen sowie die Beseitigung von Markthemmnissen und die Bereitstellung eines verbindlichen Mechanismus zur Beilegung von Handelsstreitigkeiten (ebd.: 8). Unter anderem durch den Einfluss dieser Organisationen konnte der Neoliberalismus zum hegemonialen politischen Projekt werden (Blomert und Meyer-Renschhausen 2009: 27).

¹³ Ich verwende diesen Begriff aus Ermangelung an Alternativen, obwohl ich ihn nicht wirklich passend zur Beschreibung der damit gemeinten Gesellschaft finde und er aus einem meiner Meinung nach problematischen Diskurs stammt.

Auch Bildung wird im Neoliberalismus als Dienstleistung betrachtet und damit zu einem auf dem Markt handelbarem Gut (ebd.: 28), das unter die Regelungen des GATS fällt (ebd.: 29). Ausgeschlossen vom GATS sind nur nicht kommerzielle Dienste der öffentlichen Daseinsvorsorge (ebd.). Das GATS gilt aber, sobald ein Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge privat organisiert ist und damit, auf Grund von Privatschulen und privaten Universitäten, auch für den Bildungssektor (ebd.). Darüber hinaus herrscht im Rahmen dieses Vertrags das Prinzip der „Meistbegünstigung“ zugunsten von Transparenz und Marktzugang, das bedeutet Handelserleichterungen, die in einem Land gewährt werden, müssen, früher oder später, in jedem WTO-Land ermöglicht werden (ebd.). Auf diese Weise sollen durch Vereinheitlichung der staatlichen Gesetze bezüglich der Versorgung mit Dienstleistungen schrittweise Hemmnisse für den Handel mit Dienstleistungen abgebaut werden. Zwar gestattet das GATS-Abkommen jedem Staat den zu liberalisierenden Bereich selbst zu bestimmen, allerdings kann jedes andere Land oder der IWF eine Nation auffordern, bestimmte Bereiche zu liberalisieren (ebd.). Die Aufforderungen stehen meist in direktem Zusammenhang mit ökonomischen Interessen und werden demokratiefeindlich durchgesetzt, indem sie hinter verschlossenen Türen ausgehandelt und dann als alternativlose Pakete durch die Parlamente geschickt werden. Damit kommt es zu einer systematischen Aushöhlung parlamentarischer Steuerung durch Exekutive und Justiz zugunsten der Einbindung verfassungsrechtlich ungebundener Akteure (ebd.: 30): Bisher wurden 21 Forderungen zur Liberalisierung des Dienstleistungssektors an die Europäische Union gestellt, die besonders die Sonderregelungen im Bereich der öffentlichen Dienstleistungen betreffen (ebd.: 108). Im Bildungsbereich richten sich internationale Forderungen größtenteils auf die Bereiche Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und Bildungsdienstleistungen (ebd.: 110), doch für alle Teilsektoren des Bildungsbereichs gibt es Befürworter der Liberalisierung (ebd.: 113).

Indem Bildung zunehmend wirtschaftlichen Interessen untergeordnet wird, verliert diese ihren Charakter als öffentliches Gut und wird zu einer handelbaren Ware (ebd.: 115). Als Marktregulativ bestimmt der Preis über die gehandelten Bildungsinhalte, deren Wert vor allem an der ökonomischen Verwertbarkeit gemessen wird, Ziel ist die Effizienzsteigerung des Bildungssystems, die mittels betriebswirtschaftlicher Maßzahlen bewertet wird (ebd.). Diese Trends zur Umstrukturierung des Bildungssystems werden vom GATS-Abkommen, das einen multilateralen Rahmen einklagbarer und sanktionsbewährter Regeln und Grundsätze für den Handel mit Dienstleistungen gibt und „globalen Transmissionsriemen eines neoliberalen Paradigmas“ verstärkt (ebd.). Dabei wird die Globalisierung, eine an sich kontingente wirtschaftliche Entwicklung, naturalisiert und Schritt für Schritt zur Tugend stilisiert (Wodak 2015: 375). Die zentrale Funktion der Globalisierungs- und Wettbewerbsrhetorik ist dabei die Disziplinierung des

Alltags durch ökonomische Aspekte, die mit Angst arbeitet, während Wettbewerb zum Mittel der Bekämpfung sämtlicher Probleme gemacht wird (ebd.).

4.1.1 Die Bildungspolitik der Europäischen Union vor Einstieg in den Bologna-Prozess

In der ersten Phase (1958-1993) der Europäischen Union wurde die Bildungspolitik weitgehend intergouvernemental koordiniert und Politikmaßnahmen auf Basis des „kleinsten gemeinsamen Nenners“ der Interessen der Mitgliedstaaten entschieden (Walkenhorst 2008: 568). Dieser Vorgang, mit dem unterschiedliche Subsidiaritätsbereiche, in denen die Europäische Union keine Kompetenz besitzt, koordiniert werden, wird „soft-law“ genannt (ebd.: 571). Um „top-down“-Politik den Einfluss der Europäischen Union zu minimieren und die nationale Souveränität zu sichern, wurde in der Bildungspolitik das Prinzip der Nicht-Harmonisierung verfolgt (ebd.: 568). Dabei gab die EU nur den ersten Anstoß zu Maßnahmen, während die folgende Konsolidierung und Gesetzgebung durch die Mitgliedsstaaten erfolgte (ebd.: 571). Ziel dieser Bestrebungen war vordergründig ein gemeinsamer Europäischer Markt (ebd.). Zur Abstimmung der Politikmaßnahmen arbeiteten die zuständigen Minister*innen im Rat der Europäischen Union zusammen, um Rechtsakte, politische Richtlinien und Arbeitspläne, in denen die Schwerpunkte der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten und der Kommission festgelegt werden, zu verabschieden (REU). Doch dabei herrschte Unklarheit über die rechtliche Zuständigkeit, besonders in jenen Ländern, in denen Bildungspolitik „Ländersache“ ist, also die Bundesländer großen Einfluss in der Bildungspolitik haben, wie etwa in Österreich oder Deutschland (Walkenhorst 2008: 578). Trotzdem versuchte die Europäische Union immer wieder über sachliche Zusammenhänge zu wirtschaftspolitischen Themen, die in ihrem Zuständigkeitsbereich lagen, auf die Bildungspolitik Einfluss zu nehmen, obwohl das rechtliche Fundament dieser Aktivitäten umstritten war (Martens und Wolf 2006: 153). Die Frage der Zuständigkeit führte, etwa bei den Verhandlungen des GATS, zu heftigen Debatten mit den Mitgliedsstaaten und wurde schlussendlich durch den Europäischen Gerichtshof, der die alleinige Kompetenz der Europäischen Union im Dienstleistungshandel verneinte, beendet (ebd.: 574): Die Römischen Verträge sehen keine Zuständigkeit der EU in der Hochschulpolitik vor (Martens und Wolf 2006: 151), entsprechend wurden die Bestrebungen der Einflussnahme durch die Kommission 1992 im Vertrag von Maastricht formell beendet. Bildungspolitik wurde in das Subsidiaritätssystem eingebettet (ebd.: 153) und damit Teil des transgouvernementalen Politikfelds (Walkenhorst 2008: 571). Die Kompetenzen der Kommission wurden in diesem Bereich auf unterstützende und ergänzende Maßnahmen begrenzt, also auf transgouvernementale Kooperation, während die nationalstaatliche Zuständigkeit und die Bedeutung der kulturellen Vielfalt bekräftigt wurde (ebd.). Der Vertrag von Maastricht kann damit zwar nicht als radikaler

Policy-Wandel verstanden werden, doch gab er der Kommission wenig direkte Möglichkeiten zur Harmonisierung der nationalen Hochschulsysteme (ebd.). So beschränkte sich europäische Bildungspolitik vorerst weitgehend auf Berufsausbildung, Rahmenprogramme für Bildungspolitik und die Europäische Dimension von Bildung (ebd.: 572), sowie auf unverbindliche Arbeitspapiere, Empfehlungen und die Förderung der Mobilität im Rahmen der ERASMUS/SOKRATES- Programme (Maeße 2010: 19).

Währenddessen fokussierte sich die Europäischen Union bis 1999 auf andere Bereiche (Walkenhorst 2008: 571). Erst auf Grund der zunehmenden Globalisierung und Unterwerfung der Politik unter das ökonomische Paradigma kam es zur Veränderung und Ausweitung der Einflussnahme der EU und ihres Exekutivorgans, der Kommission in der Bildungspolitik (ebd.: 572). Bildung wurde in ihrer Funktion der Herstellung von Humanressourcen eine wichtige Rolle für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit wissensbasierter Ökonomien zugesprochen. Damit wurde Bildung zu einem ökonomischen Thema umgedeutet, sodass sich die Kommission zunehmend Gestaltungsmöglichkeiten aneignen konnte (ebd.: 574). Gleichzeitig wurde im Vertrag von Nizza (2000) beschlossen, dass für Aushandlung und Abschluss von Abkommen auch im Dienstleistungssektor weder eine Einstimmigkeit im Rat noch eine Ratifikation durch die Mitgliedsstaaten erforderlich ist (Anthofer 2005: 120). Die Mitgliedsstaaten verfügten nur in besonders sensiblen Bereichen, etwa bei Dienstleistungen im Bereich von Bildung oder Sozialem, über ein Vetorecht (ebd.). 2004 wurde diese Ausnahmeregelung jedoch aufgehoben, womit die EU alleinige Kompetenz für ausländische Direktinvestitionen bekam (ebd.: 121), während die Mitgliedsstaaten die Zuständigkeit in der gemeinsamen Handelspolitik verloren (ebd.: 122).

4.2 Die Bologna-Deklaration

Etwa ein Jahrzehnt vor Beginn des Bologna-Prozess versuchten die Hochschulrektor*innen in der „Magna Charta Universitatum“ Status und Aufgabe der Universitäten im 21. Jahrhundert zu definieren. Hochschulen werden dabei als die „wahren Zentren der Kultur, Wissenschaft und Forschung“ bezeichnet und sollen eine Schlüsselstellung in der europäischen Zusammenarbeit erhalten, die durch die zunehmende Auflösung der Ländergrenzen ermöglicht wird (MC 1988: 1). Die Universitäten verpflichten sich zu vier Grundsätzen: Erstens sollen Universitäten politisch, wirtschaftlich und ideologisch autonome Einrichtungen sein. Zweitens sollen Forschung und Lehre untrennbar miteinander verbunden sein. Drittens ist Freiheit die Grundvoraussetzung in Forschung, Lehre und Ausbildung. Viertens überschreiten Universitäten alle geographischen und politischen Grenzen (ebd.). Damit wird Bezug auf ein altes Verständnis von Universitäten, die noch nicht eng an Nationalstaaten gebunden waren, genommen.

Gleichzeitig wird – wie schon bei Humboldt - die Freiheit von Lehrenden und Studierenden Voraussetzung für Forschung und Lehre und die Bedeutung der Unabhängigkeit der Universitäten hervorgehoben, insofern diese ihrer Rolle in der Gesellschaft nachkommen sollen (ebd.). Die Europäischen Hochschulen einten also gemeinsame Werte, wie wissenschaftlich-kritisch Untersuchungen in der Tradition der Aufklärung, eine bestimmte „akademische und intellektuelle“ Kultur, Lehr- und Forschungsfreiheit und die Vorstellung eines bestimmten gesellschaftlichen Auftrags, obwohl rechtlich, administrativ und strukturell deutliche Differenzen zwischen den Hochschulsystemen bestanden (Scott 2012: 3).

Da es nach der Hochschulexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aber keine Lösungsansätze gab, um der steigenden Studierendenzahl zu begegnen, die auch andere, teils neue Anliegen an ihr Studium mitbrachten, war das hochschulpolitische Feld in den 1990er Jahren in Europa von dem Konsens geprägt, dass Studienreformen notwendig seien, die das Studium verkürzen, die Berufsorientierung des Studiums verbessern und die Studienabbrecher*innenzahl senken sollten (Maeße 2010: 19). Erste Maßnahmen Anfang der 1990er Jahre konnten die bestehenden Probleme nicht lösen, sodass ein allgemeines Reformklima ohne spezifische Inhalte vorherrschte (ebd.). 1996 stieß der damalige deutsche Bildungsminister Jürgen Rüttgers mit der Feststellung, die deutschen Hochschulen würden im internationalen Wettbewerb um Studierenden zurückfallen, erneut eine Diskussion an (ebd.: 20). Europa habe gegenüber dem amerikanischen Hochschulraum an Attraktivität verloren, da erstmals die Zahl der europäischen Studierenden in Amerika, die Zahl der amerikanischen Studierenden in Europa überstieg (Charlier und Croche 2008: 10). In Folge dessen wurden, um die Attraktivität des deutschen Systems zu erhöhen, erste Strategien, die Elemente der späteren Bologna-Reformen enthielten, ausgearbeitet (Maeße 2010: 21). Der Bologna-Prozess schließt also an einen längeren Diskurs um notwendige Hochschulreformen an, die mit der neuen Rolle von Universitäten und Bildung im 21. Jahrhundert begründet wurden.

In Anknüpfung an die „Magna Charta Universitatum“ entstand am 23. Mai 1998 zum 800-jährigen Jubiläum der Universität Paris mit der „Sorbonne-Deklaration“ der eigentliche Ausgangspunkt des Prozesses, in der die wesentlichen Elemente der Reformen, die mit „Bologna“ verbunden werden, bereits formuliert wurden (Brändle 2010: 17). Die vier Initiatoren, Frankreich, Großbritannien, Deutschland und Italien, fürchteten den Verlust des internationalen Einflusses ihrer Universitäten und Wissenschaft (Charlier und Croche 2008: 10): Die französische Regierung benötigte internationale Unterstützung, um ihr nationales Hochschulsystem zu reformieren (Martens und Wolf. 2006: 155). Auch in Deutschland sollte durch

internationalen Reformdruck die Hochschulpolitik mobilisiert und durch Aushebelung der Länderzuständigkeit innenpolitische Reformblockaden aufgehoben werden (ebd.: 156). Italien versuchte auf diesem strategischen Umweg Reformen, besonders die lange Studienzeit betreffend, anzustoßen (ebd.). Die britische Regierung schloss sich dem Vorhaben in der Erwartung an, dass das angloamerikanische Bildungssystem als Referenzmodell dienen würde (ebd.).

In der Sorbonne-Deklaration ist die Absicht, einen offenen, europäischen Raum für Hochschulbildung und eine inneneuropäische Wissensgesellschaft zu schaffen, zentral (Brändle 2010: 17). Dazu sollen „Hindernisse aus dem Weg geräumt und Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren geschaffen werden, um die Mobilität zu steigern und eine noch engere Zusammenarbeit fördern zu können“ (Sorbonne-Erklärung 1998: 1). Diese Schritte werden mit dem Fortschreiten des europäischen Prozesses und durch „grundlegende Veränderungen im Bildungsbereich und am Arbeitsplatz“ begründet (Brändle 2010: 18). Dazu soll das Studium einheitlich in zwei große Zyklen aufgeteilt werden, „Bachelor“ und „Master“, wobei schon der erste Abschluss eine berufliche Qualifikation darstellt (ebd.). Gleichzeitig soll ein europaweites System zur Anrechnung von Studienleistungen eingeführt und so die Flexibilität, internationale Attraktivität und Anerkennung des europäischen Bildungssystems gesteigert werden (ebd.). Auf diese Weise sollen die Reformen zum Vorteil für Europa, die Studierenden und Bürger*innen ein „Europa des Wissens“ schaffen, wobei Wissen einen Eigenwert besitzt, sodass eigentlich humanistische Werte verfolgt werden (Kellermann 2006: 57). Gleichzeitig soll dieses „Wissen“ jedoch zur Stärkung von Europa bzw. den Nationalstaaten beitragen, wird also ein Mittel zu einem Zweck.

Etwa ein Jahr später am 19. Juni 1999 kamen die Bildungsminister*innen aus mittlerweile 29 europäischen Staaten in Bologna zusammen, um die Bologna-Deklaration zu ratifizieren (Maeße 2015: 19). Die Entstehung dieser Übereinkunft kann nicht auf vertragliche Verpflichtungen im Rahmen der Europäischen Union zurückgeführt werden, da der Bologna-Prozess einerseits die Grenzen der EU transzendiert und andererseits Bildungspolitik 1992 im „Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft“ ausdrücklich dem Kompetenzbereich der Nationalstaaten zugesprochen wurde (ebd.). Daher hat die Bologna-Erklärung auch keine rechtliche Verbindlichkeit, sondern basiert auf der Absichtserklärung der Bildungsminister*innen der teilnehmenden Staaten die Maßnahmen bis 2010 umzusetzen (ebd.: 19f). Ziel der Bologna-Deklaration ist es auf Grund der „herausragenden Rolle“ von Bildung einen europäischer Hochschulraum zu schaffen und grundlegende Strategien zur Wettbewerbs- und Attraktivitätssteigerung der europäischen Hochschulen zu definieren (Brändle 2010: 27). Dabei waren vorerst unterschiedliche Vorstellungen über den Zweck von Bildung vertreten; Hochschulbildung wurde als Mittel für die

Herstellung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit, als Bedingung der Emanzipation und Zweck an sich oder als globaler, kompetitiver Wirtschaftssektor gesehen (Blätter und Imhof 2019: 103). Indem in der Bologna-Deklaration aber hauptsächlich Zielvorstellungen zur Wettbewerbssteigerung festgehalten und die diese beeinflussenden Faktoren wie Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität (Kellermann 2006: 58) betont werden, ohne näher auf konkrete Schritte einzugehen (Brändle 2010: 27), tritt die neue ökonomische Bedeutung von Bildung und das zugrundeliegende Interesse der Staaten hervor.

Die Maßnahmen sind in folgende Reformschritte gegliedert:

- Erstens soll ein System „leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ mit dem Ziel, die „arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ eingeführt und durch den Diplomzusatz (Diploma Supplement) ergänzt werden (Bologna-Deklaration 1999: 3). Durch die Harmonisierung der Studienabschlüssen sollen Probleme der internationalen Anerkennung abgebaut werden, die bisher negative Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems hatten (Brändle 2010: 20).
- Zweitens wird die Aufgliederung des Studiums in zwei aufeinander aufbauende Zyklen bestätigt (Bologna-Deklaration 1999: 4). Dies bedeutet in vielen Fällen eine umfassende Strukturreform der einzelnen Studiengänge, mit der eine größere Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Studienrichtungen sowie zwischen Studium und Arbeitsmarkt erreicht werden soll, sodass Zugangsbarrieren zum Studium abgebaut werden (Brändle 2010: 21).
- Drittens soll ein Leistungspunktesystem „ähnlich dem ECTS als ein geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden eingeführt werden“ (Bologna-Deklaration 1999: 4). Beim ECTS (European Credit Transfer System), das im Zuge des Erasmus-Programms entwickelt wurde (Brändle 2010: 22), wird angenommen, dass das Arbeitspensum von Studierenden einer Vollzeitbeschäftigung entspricht, die in 60 ECTS pro Jahr ausgedrückt wird, sodass ein ECTS etwa 25-30 Arbeitsstunden bedeutet (ebd.: 23). Unter Arbeitszeit fallen sämtliche Aktivitäten, die zum Erreichen der Lernziele notwendig sind, ECTS werden entsprechend erst nach positivem Abschluss einer Prüfungsleistung vergeben (ebd.). Um die Planbarkeit des Studiums zu erleichtern, werden den einzelnen Modulen nach Umfang des Arbeitspensum ECTS-Punkte zugeordnet (ebd.). Gleichzeitig soll mit diesem System auch die Anerkennung von Leistungen, die Studierende außerhalb der Hochschulen erbracht haben, erleichtert und so die Möglichkeit geschaffen werden einen Teil des Studiums durch Selbststudium bzw. Erfahrung zu ersetzen (ebd.: 22). Damit sollen

vermehrt Personen mit abgeschlossener Ausbildung, im Sinne des lebenslangen Lernens, an die Universität zurückgeholt werden (ebd.).

- Viertens soll die Mobilität von Studierenden und Lehrenden gefördert werden, indem die Anerkennung von Auslandsaufenthalten erleichtert wird (ebd.: 25). Der ständige Austausch zwischen Studierenden, Beschäftigten und Wissenschaftlern soll zur Mehrung des Wissens und zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems führen, sodass ein „Europa des Wissens“ entstehen kann (ebd.).
- Fünftens soll die „europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ gefördert werden (ebd.: 26), die der in der Magna Charta Universitarum beschlossenen Freiheit von Lehre, Forschung und Ausbildung konträr gegenübersteht. Damit erfolgt ein Eingriff in die Autonomie der Hochschulen, die nach Art. 5 des Grundgesetzes in Konzipierung, Durchführung und Abschluss der Lehre in allen nicht mit dem Staatsexamen abzuschließenden Studiengängen besteht (Maeße 2010: 22). Während Ministerien lediglich Studiengänge zulassen oder ablehnen konnten, greifen Akkreditierungsagenturen nun aktiv in deren Gestaltung ein, indem Richtlinien und Maßnahmen vorgeben werden (ebd.).
- Sechstens soll die „Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekten und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme“ (Bologna-Deklaration 1999:5) gewährleistet werden, die unklar eine von „oben-intendierte“ Neuordnung von Studium und Lehre impliziert (Brändle 2010: 26).

Diesen teils sehr vagen Zielvereinbarungen folgt eine Verpflichtungserklärung zur Umsetzung (ebd.), ohne dass eine einheitliche Vorstellung über die Durchführung der Reformen besteht, ein Mangel, der sich klar in der Praxis zeigt (Maeße 2010: 22). Um den Prozess auch in Folge zu begleiten, werden Treffen im Abstand von maximal zwei Jahren vereinbart (Brändle 2010: 26). Dabei soll Bilanz über die bisherigen Schritte gezogen sowie die Richtung und Prioritäten für die Zukunft festgelegt werden (ebd.: 28).

4.2.1 Die Rolle der Europäischen Union bei der Bologna-Deklaration

Bedenken der Mitgliedsstaaten gegenüber Liberalisierungsbestrebungen der EU stellten anfangs eine Gefahr für die Verwirklichung eines Europäischen Hochschulrahmens dar (Anthofer 2005: 579). Doch die Globalisierung trägt zu einer „grenzenlosen Welt höherer Bildung“ bei, in der sich neue internationale

Politiksysteme entwickelten, wobei im Bereich von Bildung und Forschung, die ursprünglich auf Kooperation aufgebaut waren, zunehmend Konkurrenz- und Marktstrukturen entstehen (ebd.). Der Wettbewerb zwischen den einzelnen Regionen, insbesondere der Europäischen Union, den USA und Asien, übte zusätzlich Druck auf Nationalstaaten aus (Walkenhorst 2008: 575). Dies zeigt sich im Kampf um die besten Forschenden und Studierende mit viel „Potenzial“, die positiv auf globale Rankings wirken und entscheidend für das Anwerben von Geldern und weiteren Forschenden sind (ebd.). Entsprechend schienen nationale Problemen bei Reformdurchführungen (ebd.: 579) und der steigende internationale Wettbewerb eine europäische Kooperation notwendig zu machen. Dies knüpft an die im 18. Jahrhundert aufkommende Vorstellung an, dass Europa ein kollektives Wirtschaftssubjekt sei und nur gemeinsam seinen Wohlstand sichern kann (Foucault 2017b: 85). Zur Intensivierung der Zusammenarbeit erscheint eine Standardisierung der europäischen Universitäten als Voraussetzung, die seit Entstehung der Nationalstaaten stark an diese gebunden waren und daher länderspezifische Ausprägungen hatten (Münch 2009: 29). Gleichzeitig versuchten die europäischen Bildungsminister*innen ihre Reformziele über ein internationales Abkommen zu verwirklichen (Blätter und Imhof 2019: 75). Daher wurde die Bologna-Deklaration (1999), auf internationaler Ebene, jedoch außerhalb des Rahmens der Europäischen Union, verabschiedet, um den Gewinn an innenpolitischen Handlungsspielräumen nicht mit externen Einschränkungen bezahlen zu müssen (Martens und Wolf 2006: 152). Doch gerade da Entscheidungen in dieser Form der internationalen Politik meist auf dem Konsensprinzip beruhen, sodass die nationalen Vertreter*innen ein möglichst breites parlamentarisches Mandat benötigen, damit diese Spielraum für die Zusammenarbeit haben, können Eigendynamiken entstehen, die von den Nationalstaaten akzeptiert werden müssen, wenn die internationale Kooperation aufrechterhalten werden soll (Blätter und Imhof 2019: 76). Diese Verzahnung von nationaler Politik und internationaler Kooperation wird „two- bzw. multi-level games“ genannt; internationale Absprachen balancieren nationale Interessenskonstellationen (ebd.).

Dabei übernahm die Europäische Kommission anfangs nur unterstützende Koordinationsaufgaben und hatte keine rechtsverbindliche Einwirkungsmöglichkeiten (Martens und Wolf 2006: 155). Trotzdem wurde der Bologna-Prozess 2000 in die Lissabon-Strategie der Europäischen Union zur „Schaffung der wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Ökonomie“ aufgenommen, mit der nachhaltiges Wachstum, mehr und bessere Beschäftigung und soziale Kohäsion angestrebt wird (Münch 2009: 53). Da die EU allerdings keine Kompetenzen in der Bildungspolitik besitzt, der Europäische Rat aber dem Bologna-Prozess eine hohe Bedeutung gab, wurde die Offene Methode der Koordinierung (OMK) vorgeschlagen (Torotcoi 2017: 13), um Vollbeschäftigung, regionalen Zusammenhalt in der EU und

Wirtschaftswachstum von jährlich ungefähr 3% zu erreichen (ebd.: 32). Indem die Mitgliedstaaten diese Methode akzeptierten, bekannten sie sich zu den strategischen Zielen der EU (Walkenhorst 2008: 572). Die OMK ist „soft governance“, die sich durch eine größere Flexibilität und Abwendung von supranationalen Regulierungen auszeichnet, sodass Policy ohne Gesetzgebung gemacht werden kann (ebd.). Zweck ist es die nationalen Politiken auf gemeinsame Ziele auszurichten, wobei sich die Mitgliedsstaaten gegenseitig in ihren „Fortschritten“ bewerten, während die Kommission den Prozess lediglich überwacht (Blätter und Imhof 2019: 78). Die Durchsetzung erfolgt in drei Schritten: zuerst werden gemeinsame Ziele definiert, dann Messinstrumente festgelegt und in Folge wird durch Benchmarking ein Vergleich zwischen den Mitgliedsstaaten ermöglicht (ebd.). Im Bologna-Prozess sollen damit die beteiligten Mitgliedsstaaten und Hochschulen die Absichtserklärung durch Anreizsysteme „von sich aus“ umsetzen (ebd.: 79). Die steigende Bedeutung der Europäischen Kommission im Prozess kann nicht zuletzt darauf zurückgeführt werden, dass sie als Expertin der Offenen Methode der Koordinierung immer wieder konsultiert wurde (ebd.: 80). Dabei kann sich die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit durch Humankapital endgültig in den Vordergrund des Bologna-Prozesses schieben (Münch 2009: 54).

Das neue Interesse an Bildung lässt sich durch Veränderungen der ökonomischen Struktur in Europa erklären: Die Kommission stellt in „Fostering Structural Change: An Industrial Policy for An Enlarged Europe“ (2004) fest, dass die industrielle Produktion zurückgeht und die Zahl der Arbeitslosen von 7,5% (1991) auf 8,8 % (2004) stieg (Walkenhorst 2008: 574). Gleichzeitig wächst der Informationstechnologiesektor, sodass zur Erhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit die Entwicklung und Verwendung von Wissen gefördert werden soll (ebd.). Durch die enge Verknüpfung zwischen Europas Wettbewerbsfähigkeit und wissenschaftlichem Fortschritt erhält Innovation eine zentrale Bedeutung (Münch 2009: 33). Und auch Bildung wird als essentielle, ökonomische Ressource und wichtiger Faktor für die internationale Wettbewerbsfähigkeit in den Mittelpunkt der Politik der Kommission gestellt (ebd.: 28). Damit erfolgt posthum eine Erklärung für das Interesse der Kommission am Bologna-Prozess, der als Antwort auf diese Herausforderungen erscheint (Walkenhorst 2008: 576). Dies zeigt sich auch deutlich in der Zahl an Weisungspapieren, in denen Bezug auf Bildung genommen wird: Seit 2000 finden sich in 8,2% der Policy-Papers Referenzen, ein Prozentsatz, der verglichen mit anderen Kernaufgaben der EU, wie etwa Landwirtschaft (15,1%) oder Industrie (14,3%) sehr hoch ist (ebd.: 573). Dabei erfolgt eine Verschiebung von einem internen zu einem externen Fokus, also von Bildung als Beitrag zu Integration in den Europäischen Markt zu Bildung als internationale Wettbewerbsressource (ebd.: 576). Bis Mitte der 1990er Jahre war besonders die Qualität von Bildung, die Beschäftigung der

Bevölkerung und Chancengleichheit Ziel der Bildungspolitik, Bildung hatte hier zwar auch ökonomische Zwecke, doch vordergründig sollte diese dem Wohl der Gesellschaft dienen (ebd.). Spätestens seit der Lissabon-Strategie (2000), in der Humankapital als wichtigstes Kapital der Europäischen Union definiert wird, wird jedoch das identitätsstiftende Potential von Bildung negiert und stattdessen die Steigerung der Faktorproduktivität des Humankapitals hervorgehoben (ebd.: 577). Diese Verschiebung wird anhand des Vergleichs des „White Paper on Education“ (1995), in dem von einer „Wissensgesellschaft“ gesprochen wird und dem „Follow Up of the Lissabon Strategy“ (2002), in dem eine „knowledge-based economy“ beschrieben wird, deutlich (ebd.). In letzterem zeigt sich ein Fokus auf funktional-ökonomische Ziele, in denen die politische Dimension von Bildung minimiert und stattdessen eine klare Verbindung zu ökonomischen Zwecken hergestellt wird, indem Bildung Einflussfaktor der ökonomischen Entwicklung und internationalen Wettbewerbsfähigkeit wird (ebd.).

4.3 Der Verlauf des Bologna-Prozesses

Bei der ersten Folgekonferenz 2001 in Prag hat sich die Zahl der unterzeichnenden Staaten auf 32 erhöht (Brändel 2010: 28) und die Europäische Kommission wurde als Vollmitglied zugelassen, wodurch sie direkt Einfluss auf den Bologna-Prozess nehmen konnte (Torotcoi 2017: 13). Die grundlegenden Ziele waren von den Minister*innen allerdings schon festgelegt und die Beteiligung der Kommission wurde vordergründig als externes Druckmittel gegenüber innenpolitischem Widerstand eingesetzt (Martens und Wolf 2006: 157). Trotzdem löste ihre Einbindung eine stärkere Instrumentalisierung der Bildungspolitik für ökonomische Zwecke aus, die sich in einem engen Zusammenhang von Bildungspolitik und ökonomischer Policy, Controlling-Mechanismen, einer Wettbewerbsorientierung sowie einer Vermarktlichung zeigt (Walkenhorst 2008: 569). Diese fand Ausdruck in den drei in Prag vorgenommenen Ergänzungen: Erstens soll Lebenslanges Lernen die Herausforderungen des Wettbewerbs und Nutzung neuer Technologien antizipieren, um soziale Kohäsion, Chancengleichheit und die Lebensqualität zu verbessern (Brändel 2010: 32). Dies soll auf individueller Ebene die Beschäftigungssicherheit und auf gesellschaftlicher Ebene Europas Status als „Wissensgesellschaft“ sichern (ebd.), dabei erscheinen Gesellschaftsform und Wettbewerb als „alternativlos“ (Flecker 2018: 5). Zweitens erhalten Studierende und Hochschuleinrichtungen bei der Errichtung und Gestaltung des europäischen Hochschulraums eine aktive Rolle, entsprechend werden Hochschulen mit der Entwicklung neuer Studiengänge betraut (Brändel 2010: 32). Drittens soll die Attraktivität des europäischen Hochschulraums durch Qualitätssicherungssysteme gesichert werden (ebd.), die regelmäßige institutionelle Überprüfungen durch Eigenevaluationen, mit oder ohne Beteiligung

der Studierenden bzw. externer Akteure, umfassen (Reichert 2010: 11). Durch die Qualitätssicherung, die vor allem aus Mechanismen zur Evaluierung, Akkreditierung und Zertifizierung besteht, sollen hohe Standards und die Vergleichbarkeit von Qualifikationen sowie eine gewisse Transparenz im Hochschulsystem gewährleistet werden, damit die Zielerreichung sichtbar wird (Brändle 2010: 31). Zwei dieser Ergänzungen zielen also direkt auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit ab.

Bezüglich der Umsetzung der vereinbarten Ziele schien die Umstellung auf zwei Zyklen gelungen, währenden die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ (Prager Kommuniqué 2001: 3) unzureichend umgesetzt erschien, sodass die Hochschulen dazu aufgefordert wurden, ihre Möglichkeiten zur Anerkennung von Abschlüssen „voll auszuschöpfen, damit die Bürger ihre Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten überall im europäischen Hochschulraum effizient nutzen können“ (ebd.).

2003 versammelten sich die Bildungsminister*innen aus 33 europäischen Ländern in Berlin zur 2. Folgekonferenz (Brändle 2010: 35). Indem immer mehr Wirtschafts- und Sozialpartner eingebunden wurden, wurde der Bologna-Prozess ausgeweitet und konkretisiert (ebd.: 43), wobei besonders die Minister*innen aufgefordert werden, auf Grund der Resolutionen des Vertrags von Lissabon, in Zukunft enger zusammenzuarbeiten (ebd.: 13). In Berlin stand die „soziale Dimension“ des Bologna-Prozesses, die Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene im Vordergrund (Berliner Kommuniqué 2003: 1). Dies sollte erreicht werden, indem „Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist“, Zugangsbarrieren abgebaut werden und Selektion, wenn notwendig, auf Grundlage von Leistung erfolgt (Brändle 2010: 36). Damit wird ein meritokratisches System, der liberalen Leistungsideologie entsprechend, vorgeschlagen. Auch Lebenslanges Lernen soll allen Bürger*innen nach Wunsch und Fähigkeit ermöglicht werden, die nationalen politischen Rahmen entsprechend angepasst werden und die Akteur*innen, besonders die Hochschulen, die Möglichkeiten dazu verbessern (ebd.: 40).

Auf der dritten Folgekonferenz in Bergen (2005) werden Universitäten als „Schlüssel zu Europas Wettbewerbsfähigkeit“ (ebd.: 51) bezeichnet und besonders die „Stärkung von Forschung und Lehre“ (Bergen-Kommuniqué 2005: 4) soll gesichert werden. Das Kommuniqué setzt in einer Mischung aus konkreten Vereinbarungen, weniger exakten Zielen und Bekräftigungen allgemeiner Intentionen verstärkt auf Dialog zwischen den verschiedenen Akteuren (Brändle 2010: 52). Dabei wird die große Bedeutung der Hochschulen, ihrer Mitarbeiter und der Studierenden bei Implementierung der Reformen (ebd.: 45) und

Aufbau eines internationalen Qualitätssicherungssystems betont (ebd.: 46). Auf diese Weise soll eine internationale Angleichung der Hochschulsysteme erreicht werden. Nach den ersten fünf Jahren stellen die Minister*innen fest, dass die Zusammenarbeit, um den Herausforderungen der Globalisierung zu begegnen, nicht auf den Zeitraum bis 2010 beschränkt werden kann (ebd.: 60). Damit ist der Bologna-Prozess nicht mehr eine kurzfristige Strategie, sondern eine langfristige Maßnahme: Ab 2010 wird ein europäischer Hochschulraum angestrebt, „der auf Werten und Visionen beruht, die über die Frage von Strukturen und Instrumenten hinausweisen“ (ebd.).

Bei der nächsten Folgekonferenz in London 2007 wurden die Reformen als „Wandel von einer auf die Hochschullehrenden zu einer auf Studierende ausgerichteten Hochschulbildung“ beschrieben (ebd.: 54). Durch nationale Qualifikationsrahmen soll die Transparenz und Vergleichbarkeit sowie die Mobilität innerhalb und zwischen Hochschulsystemen erhöht werden (ebd.: 56). Soziale Ungleichheit sollte durch gleichen Zugang zu tertiärer Bildung vermindert und der Anteil der Bevölkerung mit tertiärem Abschluss erhöht werden, um die internationale Wettbewerbsposition zu verbessern (ebd.: 59). Da für die meisten Studierenden der Erwerb von Berufsqualifikationen zentral ist, sollen die Hochschulen auch stärker mit Arbeitgeber*innen kooperieren (ebd.: 60). Indem die Beschäftigungsfähigkeit vor eigene Interessen oder Bildungsansprüche tritt (ebd.: 61), zeigt sich der gesellschaftliche Leistungsimperativ und die Ausrichtung auf die Wirtschaft.

Der Schwerpunkt des fünften Treffens in Leuven (2009) lag in der Gestaltung des europäischen Hochschulraums nach dem Jahr 2010, gleichzeitig erscheint durch Verbindung von Bildung und Forschung die Überwindung der aktuellen Wirtschaftskrise und eine nachhaltige Entwicklung möglich (ebd.: 63). Dabei wird besonders in Zukunft eine intensivere Zusammenarbeit der steigenden Zahl an Akteur*innen gefordert, während die Minister*innen in ihrer Rolle zurücktreten (ebd.: 68). Darüber hinaus stellen die Minister*innen fest, dass sowohl die Autonomie der öffentlichen Hochschulen als auch die Erwartungen an diese gestiegen sind, sodass eine höhere Finanzierung notwendig ist, zu der alternative Finanzierungsmodelle, die stärker an der Privatwirtschaft orientiert sind, vorgeschlagen werden (ebd.: 68).

Bei der Folgekonferenz 2010 in Wien, an der schon 46 Staaten beteiligt waren, zeigte sich deutlich, dass, obwohl der EHEA¹⁴ 2010 offiziell eröffnet wurde, die notwendigen Reformen noch nicht abgeschlossen

¹⁴ EHEA = „European Higher Education Area“ = Europäischer Hochschulraum

waren und es zur Aufrechterhaltung einer weiteren Zusammenarbeit bedarf (Blätter und Imhof 2019: 29). Denn obwohl schon eine Vielzahl der Studiengänge formal umgestellt waren und 2009 85% der Studierenden im Zwei-Zyklen-System eingeschrieben waren, während es 2007 nur 71% waren (Rauhvargers 2011: 5), war die inhaltliche Umstellung noch nicht vollständig vollzogen: Erst in 15 Staaten wurden die meisten Studiengänge anhand von Lernzielen beschrieben, während ECTS schon in 31 Ländern für Transfer und Akkumulation von Leistungspunkten genutzt wurden (Blätter und Imhof 2019: 12). Dies stellte damit eine der größten Herausforderungen dar, wobei von den Minister*innen betont wurde, dass hier die Lernkultur eine große Rolle spielt und die Reformen daher besonders an Universitäten, die ursprünglich stark inhaltsbasierte Curricula hatten, Zeit benötigten (ebd.: 13).

2015 erfolgt ein Treffen in Jerewan, zu dem lediglich 32 der 48 Mitgliedsstaaten erschienen und auch nur 15 tatsächlich ihre Bildungsminister*innen schickten (ebd.: 141). Dementsprechend wurde kritisiert, dass der Bologna-Prozess an Fahrt und Orientierung verloren habe, doch der intensive Austausch auf der Konferenz brachte neuen Schwung und ein Kommuniqué mit ambitionierten Zielen wurde verfasst (ebd.): So sollte die internationale Anerkennung von Studienabschlüssen endlich durchgesetzt werden und höhere Bildung einen Beitrag zu einer inklusiven und demokratischen Gesellschaft liefern sowie Kompetenzen und Fähigkeiten für Innovation und Beschäftigungsfähigkeit sicherstellen (ebd.: 152). Deutlich wurde, dass die Nicht-Umsetzung von wichtigen Reform-Aspekten durch einige Mitgliedstaaten den EHEA gefährdet (ebd.: 153). Daher wurde die Bedeutung von Indikatoren hervorgehoben und die Einführung von Unterstützungsmaßnahmen für Länder, die Schwierigkeiten bei der Umsetzung haben, vorgeschlagen (ebd.). Trotzdem geriet der Prozess nach der Konferenz erneut in Schwierigkeiten (ebd.: 141), da noch immer Uneinigkeit in der Frage der Erhöhung des Umsetzungsgrads der Reformen und den grundlegenden Werten des EHEA bestand (ebd.: 153). Hier wird die steigende Ohnmacht der Bildungsminister*innen deutlich, während die Kommission immer mehr Gestaltungsmacht gewinnt.

Drei Jahre später fand eine Konferenz in Paris (2018) statt, an der 41 von 48 Mitgliedsstaaten teilnahmen und für die 38 Bildungsminister*innen anreisten (ebd.: 142). Die hohe Präsenz der Minister*innen kann sich allerdings durch das 20-jährige Jubiläum des Bologna-Prozess erklären lassen (ebd.: 143). Auf der Konferenz wurde lediglich einem schon zuvor verfassten Kommuniqué zugestimmt, dessen wichtigste Punkte drei Schlüsselverpflichtungen sind: Qualifikationsrahmen mit einem 3-Zyklen-System, die Umsetzung der Lissaboner Anerkennungskonvention und eine Qualitätssicherung anhand europäischer Richtlinien (ebd.). Auch hier erhält die Umsetzung der Reformen erneut einen hohen Stellenwert und trotz

der allgemein anerkannten Freiwilligkeit des Prozesses wird der Beschluss gefasst, jene Mitgliedstaaten die Schwierigkeiten bei der Umsetzung bis zur Konferenz 2020 haben, aktiv zu unterstützen (ebd.: 164). Konkret wurden wenige Maßnahmen ergriffen; lediglich die Aufnahme sogenannter „short cycles“ in den Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich, durch die Berufsbildungsabschlüsse innerhalb des europäischen Hochschulraums eine Eintrittsmöglichkeit in den tertiären Bereich bieten, wurde vereinbart (ebd.: 164). Das einzige Thema, das einen eigenen Abschnitt erhielt, war „Innovation in Teaching and Learning“: Lehre soll sich am Studierenden-zentrierten, lebenslangen und flexiblen Lernen orientieren und es wurde ein starker Bezug zwischen Lernen, Lehre und Digitalisierung hergestellt (ebd.: 167). Anhand des starken Konnexes zwischen Innovation und Lehre wird deutlich, dass Neuerungen in der Hochschullehre in erster Linie zum Erreichen bestimmter Ziele eingeführt werden (ebd.). Der Arbeitsplan für den Zeitraum bis 2020 ist im Vergleich zu früheren Plänen schlank gehalten (ebd.: 169). Obwohl die Reformen international Zuspruch erhalten (Torotcoi 2017: 17), wird die Ankündigung der Dekade nach 2020 kurzgehalten (Blätter und Imhof 2019: 163) und lediglich eine Weiterführung des EHEA gefordert (ebd.: 168). Bisher sind 57 unterschiedliche Parteien an dem Prozess beteiligt: 48 Länder (EU und Nicht EU), die Europäische Kommission und 8 beratende Körperschaften (Torotcoi 2017: 10).

4.3.1 Machtverschiebungen im Zuge des Bologna-Prozesses

Im Laufe des Bologna-Prozesses werden also immer mehr unterschiedliche Gruppen eingebunden, etwa Studierende, Hochschulen, die Kommission, Länder aber auch internationale Organisationen und Körperschaften (Blätter und Imhof 2019: 168). Dementsprechend treffen verschiedene Interessenslagen mit unterschiedlichen Vorstellungen über die Bedeutung von Bildung aufeinander (ebd.: 102): Bildung wird als Emanzipation und Selbstzweck betrachtet, als Voraussetzung zur Akkumulation von Humankapital, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu stärken oder der Hochschulsektor soll international wettbewerbsfähig werden (ebd.). Gerade das unterschiedliche Zusammenspiel von Vorstellungen, Interessen, Institutionen, materiellen Bedingungen und Akteurskonstellationen bildet eine jeweils spezifische Ausgangslage für Reformvorschläge (ebd.: 120). Entsprechend ergeben sich für die Akteur*innen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und wechselseitige Allianzen (ebd.), die zu einem permanenten Aushandlungsprozess und sich dauernd wandelnden Machtverhältnissen führen (ebd.: 123).

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses hatte – gerade anfangs - eine ungeheure Dynamik; bereits sechs Jahre nach Unterzeichnung der Erklärung waren 26% des Studienangebots an deutschen Hochschulen auf

das neue System von Bachelor und Master umgestellt (Maeße 2010: 17). Da die Reformen weder autoritativ verordnet werden, noch sich an den Hochschulen selbst umsetzen (ebd.: 12), kann dies wesentlich über externe Anpassungszwänge erklärt werden, indem der Bologna-Prozess als internationales Bildungsmodell durch Nachahmungsdruck und staatlichen Zwang Einfluss auf nationale Systeme ausübt und damit einen homogenen transnationalen Bildungsraum erzeugt (ebd.: 11). Dabei wird in einem Verwaltungsdiskurs über Sachzwänge und Finanzierung die politische Dimension der Entscheidungen negiert (ebd.). Da die beteiligten Staaten aber von verschiedenen wohlfahrtsstaatlichen Regimen (Esping-Andersen 1990) geprägt sind und die Umsetzung durch nationale Gesetzgebung und Anreizmechanismen vollzogen wird, sind die Reformen in verschiedenen Staaten unterschiedlich gelagert und haben andere Folgen.

Ursprünglich wollten die europäischen Staaten mit der Bologna-Erklärung in der Rationalität der Neuen Staatsräson (Wolf 2000) die internationale Ebene nutzen um innenpolitische Handlungsspielräume zu erweitern und ihre Reformbestrebungen im Hochschulbereich durchzusetzen (Martens und Wolf 2006: 150). Doch durch Nutzung der europäischen Institutionen bekannten sich die Mitgliedsstaaten zu den strategischen Zielen der EU (Walkenhorst 2008: 572), wobei besonders die offene Methode der Koordinierung eine Etablierung und Ausweitung der bildungspolitischen Kompetenzen der Kommission ermöglichte (Martens und Wolf 2006: 161). In Folge dessen konnte sich die EU auf Grund ihrer Akteursqualität von der strategischen Inanspruchnahme durch die Nationalstaaten befreien (ebd.: 150), da der institutionelle Rahmen der Europäischen Union spezifische Problembeschreibungen oder Vorstellungen über Handlungsziele und -strategien umfasst, unter deren Einfluss sich der Bologna-Prozess veränderte, sodass dieser eine von den Bildungsminister*innen nicht intendierte Richtung annahm (ebd.). Ausschlaggebend dabei war das konstitutionelle Übergewicht der Europäischen Kommission im Policy-Making-Prozess der EU, die nicht nur als „Wächterin der Verträge“ agiert, sondern auch alleiniges Initiativrecht im EU-Gesetzgebungsprozess hat (Wodak 2015: 374). Damit übernimmt die Kommission nicht nur eine politisch-administrative, sondern auch eine politisch-strategische Funktion, wodurch es zu einer Entdifferenzierung von Politik und Administration, von Legislative und Exekutive kommt (ebd.). Darüber hinaus wird die Kommission in ihren Entscheidungen von vielen Experten- und Beratungsgruppen, die Programme, Konzepte oder Strategien entwickeln, unterstützt (ebd.: 375). Damit hat diese, im Gegensatz zu den Mitgliedsstaaten, einen größeren Überblick, aus dem sich Möglichkeiten zu strategischem Handeln ergeben, die zu einem nicht intendierten staatlichen Kontrollverlust über den Bildungssektor geführt haben (Martens und Wolf 2006: 151). Und indem die ökonomische Bedeutung von

Bildung in den Mittelpunkt gerückt und Bildungspolitik zu einem wirtschaftlichen Thema umdefiniert wird, scheint diese in den Zuständigkeitsbereich der EU als Wirtschafts- und Währungsunion zu fallen:

„Um die Ressourcen und das Gewicht der EU für die strategische Manipulation der innenpolitischen Kräfteverhältnisse nutzen zu können, musste die Hochschulpolitik zu einem Thema der globalen wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit umdefiniert werden“ (Martens und Wolf. 2006: 159).

Die Folgen der Einbindung der Kommission in den Bologna-Prozess können also besonders auf zwei Elemente zurückgeführt werden: Zum einen auf die Dominanz des ökonomischen Paradigmas innerhalb der EU und zum anderen auf die unklare rechtliche Zuständigkeit, mit der informelle Formen der politischen Steuerung ermöglicht wurden (ebd.). Damit hat die Instrumentalisierung der internationalen Ebene durch nationale Regierungen zu Machtverschiebungen zwischen supranationaler, nationaler und substaatlicher Ebene geführt, wobei die europäische Ebene heute eine weitaus wichtigere Rolle in der Hochschulpolitik spielt (ebd.: 158). Während sich die Rolle staatlicher Akteure immer mehr auf Koordinationsaufgaben reduziert, wurden als Folge der fehlenden formalen Zuständigkeit der Europäischen Union vermehrt weiche, horizontale Formen der Governance angewendet (ebd.: 160). Der staatliche Bedeutungsverlust zeigt sich auch darin, dass andere nicht-staatliche Akteure durch die Einführung freiwilliger und von staatlichen Eingriffen weitgehend freigehaltenen Formen der Selbstregulierung Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, etwa im Rahmen von Zielvereinbarungen oder durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren (ebd.). Die Aufgabe des Staates wird damit, dem neoliberalen Bild entsprechend, die Herstellung der Rahmenbedingungen für einen funktionierenden Markt, hier des Bildungsmarkts und in Folge auch des Arbeitsmarkts, während die Europäische Kommission die treibende Kraft bei der Errichtung des einheitlichen Europäischen Hochschulraums wird (ebd.: 155). Ihre Dominanz zeigt sich durch eine hohe Präsenz in den Gremien und ihr Einfluss wird durch die Finanzierung von Projekten innerhalb des Bologna-Prozesses, die ihren Zielen entsprechen, gestärkt (Blätter und Imhof 2019: 62). Wechselseitige Verstärkereffekte führen damit zu einer immer festeren Verankerung der Bildungspolitik auf Ebene der Europäischen Union und so auch zu einer Vereinheitlichung der europäischen Universitätslandschaft (Blomert und Meyer-Renschhausen 2009: 30). Neben dem inhaltlichen Konflikt über die vordergründige Funktion von Bildung wurde also ein strategischer Konflikt ausgetragen (Martens und Wolf. 2006: 155): Obwohl die Instrumentalisierung der Europäischen Union anfangs zur angestrebten Stärkung der nationalen Exekutiven führte, ermöglichte sie in Folge neue politische Steuerungsformen durch die Kommission (ebd.).

Mit Einbindung der Kommission kam es folglich zu einer Beschleunigung der Ökonomisierung der Hochschulen, die sich in einer Dominanz wirtschaftlicher Kosten-Nutzen-Betrachtungen auf allen Ebenen und einem Paradigmenwechsel von einer angebotsorientierten zu einer nachfrageorientierten Hochschulpolitik zeigt (ebd.). Diese Tendenz wurde durch eine langsame Übernahme des New Public Managements in den Hochschulsektor angestoßen, mit dem zunehmend die Hochschulleitung, Unternehmmergeist und Engagement gestärkt wurden, und verselbstständigte sich mit Eintritt der Kommission in den Reform-Prozess (ebd.: 161). Der Bologna-Prozess führte also auch dazu, dass einzelne Hochschulen als ökonomische Akteure an Bedeutung gewinnen, womit der Hochschulbereich als ökonomischer Sektor wettbewerbsfähig werden soll (Blätter und Imhof 2019: 86). Diese Ökonomisierung war ursprünglich nicht Bestandteil der intergouvernementalen Initiative, so kommt die Sorbonne-Deklaration (1998) ohne ökonomische Bezüge aus, stattdessen wird der Eigenwert von Bildung hervorgehoben (Martens und Wolf 2006: 161). Die Bologna-Deklaration (1999), bei der die Kommission Beobachterin war, stellt dann einen klaren Bezug zur Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürger*innen her und bei der Folgekonferenz in Prag (2001), bei der die Kommission Vollmitglied wurde, wird der gemeinsame Europäischen Hochschulraum direkt mit ökonomischen Vorteilen in Verbindung gebracht (ebd.: 160). Der Bologna-Prozess wird dabei als Raum genutzt, um über die Vorteile zu diskutieren (ebd.: 36), dabei ist das Bestreben zu einem Mittel für einen ökonomischen Zweck geworden: „Ihren nunmehr vornehmlich instrumentellen Charakter unterstreichen Zielformulierungen wie die, dass es eines Systems vergleichbarer Abschlüsse bedürfe, damit die Bürgerinnen und Bürger ihre Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten im gesamten gemeinsamen Raum effizient nutzen können (Ziel 1), dass die Einführung gestufter Abschlüsse neben individuellen und akademischen auch den arbeitsmarktbedingten Bedürfnissen gerecht würde (Ziel 2) und dass die Einrichtung eines Leistungspunktesystems gemeinsam mit gegenseitig anerkannten Qualitätssicherungssystemen den Studierenden den Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt erleichtern würde (Ziel 3).“ (ebd.: 160).

Diese Vereinheitlichungsbestrebungen stehen in engem Zusammenhang zum Erhalt der internationalen Wettbewerbsfähigkeit im Rahmen der fortwährenden Liberalisierung durch das GATS-Abkommen. Besonders da die EU, trotz der auf Grund der bedeutenden Rolle der öffentlichen Dienstleistungen im Bildungssektor umstrittenen Liberalisierung, zu jenen WTO-Mitgliedern zählt, die ihren Bildungsbereich am stärksten liberalisiert haben (Anthofer 2005: 104). Dennoch sind bisher kaum direkte Folgen des GATS in der europäischen Bildungslandschaft spürbar, da Ausnahmeregelungen die übernommenen Verpflichtungen noch stark einschränkten, sodass die EU weiterhin in der Lage war den Marktzugang für Bildungsanbieter eigenständig zu regeln (ebd.: 105). Die Europäische Union hat es sich dabei vorerst

vorbehalten, Dienstleistungen, die als öffentliche Aufgabe betrachtet werden, nicht zu privatisieren. Darunter fallen Universitäten aber nur teilweise:

„Genauer sollen nicht privatisiert werden „verbundene wissenschaftliche und technische Beratungsdienstleistungen, Forschungs- und Entwicklungsleistungen in den Sozial- und Geisteswissenschaften, technische Prüf- und Analysedienstleistungen, Umweltdienstleistungen etc.“ (Blomert und Meyer-Renschhausen 2009: 30).

Damit ist zwar vorerst die Forschung teilweise vor Privatisierung geschützt, nicht aber die Lehre (ebd.), wodurch eine Aufweichung der staatlichen Bildungshoheit stattfindet und die Europäischen Staaten bei jeder GATS-Runde ihre Bewertung der Universitäten als staatliche Hoheitsaufgabe erneut verteidigen müssen, während Länder wie Australien oder die USA als Bildungsexporteure in den Europäischen Hochschulmarkt drängen (ebd.: 31). Bisher laufen die Verhandlungen diesbezüglich aber tatsächlich noch (BMDW). Um dem begegnen zu können, soll der Bologna-Prozess die europäischen Universitäten als beschleunigter Vereinheitlichungsprozess konkurrenzfähig machen (Blomert und Meyer-Renschhausen 2009: 31), sodass auch die EU zum erfolgreichen Bildungsexporteur aufsteigen kann (Anthofer 2005: 119). Das Verhältnis zwischen GATS und dem Bologna-Prozess kann also als zwei sich ergänzende und sich wechselseitig bestärkende Liberalisierungsebenen beschrieben werden: Unterscheiden sich die Liberalisierungsziele, können internationale Konzerne und Lobbygruppen die jeweils andere Regulierungsebene heranziehen, um Druck auf bestehenden Handelshemmnisse auszuüben (ebd.). Beschränkungen, deren Aufhebung auf europäischer Ebene auf starken Widerstand stoßen, werden auf der multilateralen Ebene des GATS angegriffen, umgekehrt dient das GATS dazu, Liberalisierungsfortschritte aus dem europäischen Binnenmarkt auf Drittstaaten auszudehnen (ebd.: 119). Die Liberalisierungsbestrebungen des Bildungswesens im GATS flankieren somit das Bestreben zur Errichtung eines Europäischen Hochschulraums, während Staaten in Gefahr geraten ihre Kompetenz in Kernbereichen wie dem Bildungswesen zu verlieren (ebd.: 135). Diese Verringerung des wirtschaftlichen und sozialen Einflusses des Staats, dem die Möglichkeit genommen wird, innerstaatliche Regelungen autonom zu definieren und durchzusetzen, geht zugunsten des Markts und internationaler Akteure (ebd.).

Demzufolge gehen Impulse in der Europäischen Bildungspolitik von der Kommission aus: 2018 wurden zwei Pakete von Maßnahmen verabschiedet, um die Ziele des Weisungspapiers „Über eine erneute Agenda für Europäische Hochschulpolitik“ voranzutreiben und im Februar 2019 das Budget für die Politphase eines Universitäts-Netzwerks verdoppelt (Blätter und Imhof 2019: 160). Damit soll die gegenseitige Anerkennung von Bildungsdiplomen innerhalb des EU-Raums und die Herstellung von

Netzwerken europäischer Universitäten erreicht werden (ebd.). Dieses Vorgehen bedeutet nahezu eine Grenzüberschreitung der Kompetenzen der Europäischen Kommission, doch indem die Reformen lediglich durch Pilotprojekte, kompetitive Ausschreibungen und andere Anreizmechanismen vorangetrieben werden, bleiben diese im rechtlichen Rahmen (ebd.).

Den Bedeutungsverlust der Bildungsminister*innen, also der nationalen Akteur*innen, im Verlauf des Prozesses zugunsten einer europäischen Ebene und internationaler Organisationen, beschreibt Richard Münch (2011) als Zunahme der technischen Akteur*innen bei gleichzeitigem Machtverlust inhaltlicher Akteur*innen (Münch 2011: 15). Dies zeigt sich auch in der Durchsetzung des Reformprozesses: Zu Beginn gab es noch einigermaßen klar definierte, durch Minister*innen angestoßene und durchgesetzte Ziele, im Laufe der Zeit ging dieser aber immer mehr zur Methode der offenen Koordination von unterschiedlichen, zum Teil auch widersprüchlichen Reformideen über (Blätter und Imhof 2019: 141). Gerade diese Abkehr von konkreten politischen Zielen hatte eine stark entschleunigende Wirkung (ebd.: 145).

5. Die Effekte des Bologna-Prozesses

Da die Bologna-Reformen also ein mehrjähriger, sehr komplexer Prozess sind, ist es schwer möglich, direkte Effekte einzelner Maßnahmen aufzuzeigen, gleichzeitig stellt die Durchsetzung bestimmter Maßnahmen nicht mein vordergründiges Forschungsinteresse dar. Stattdessen werde ich auf die grundlegenden Reformtendenzen, ihre ideologische Ausrichtung und besonders auf ihre Implikationen für das Bildungsverständnis eingehen: Die in Kapitel 3 skizzierte in den Bildungssektor einziehende Vermarktlichung und Verwertungslogik wird intensiviert, indem eine europaweite Harmonisierung der Studienstruktur, eine neue Form der Differenzierung des Studienangebots und eine international wettbewerbsfähige „European Higher Education Area“ (EHEA) geschaffen werden (Pechar 2016: 138). Damit führt die neue Hochschulpolitik, die von „Internationalisierung“, „Autonomie“, „Qualität“, „Exzellenz“, „Accountability“ und „Wettbewerb“ geprägt ist (Maeße 2010: 9) zu einer strukturellen Angleichung europäischer Studiensysteme (Darheim 2014: 57).

Die Ökonomisierung zeigt sich in einer Verschiebung von „Governement“ zu „Governance“, wobei direkte staatliche Eingriffe durch Aushandlungsprozesse, Anreize, wie Zielvereinbarungen, Leistungsorientierte Mittelvergabe (LMO) oder deliberative Steuerungsformen ersetzt werden (Martens und Wolf 2006: 154), dies soll mit einer erhöhten Autonomie der Universitäten einhergehen, die mit einer gesellschaftlichen Nützlichkeit verknüpft wird (Darheim 2014: 87). Doch letztlich bedeuten die Reformen lediglich eine

Erweiterung der Aufgaben des institutionellen Managements sowie eine Vielzahl von Pufferorganisationen und Vermittlungsinstanzen (ebd.: 61). In dieser neuen Form der Regierung gewinnen Experten und externe Akteure in politischen Entscheidungen zunehmend Bedeutung gegenüber staatlichen Akteuren (Martens und Wolf 2006: 154): Akkreditierungsagenturen greifen etwa in die Gestaltung der Studiengänge und die Regelung der Studienabschlüsse ein (Maße 2010: 21), wobei besonders die Qualitätssicherungssysteme eine neue Steuerungsform durch die Agenturen darstellen (Martens und Wolf 2006: 154). Die Qualitätssicherungsmethodologie entstammt der Betriebswirtschaftslehre und findet im New Public Management Einzug in öffentliche Institutionen (ebd.). Dabei ersetzen formale Anforderungen das akademische Ethos ersetzen (ebd.: 119), sodass vordergründig die Studierbarkeit der Studiengänge, also etwa der angemessene Arbeitsaufwand, bewertet wird (Münch 2011: 339). Durch die Qualitätssicherung sollen zum einen Hochschulen europaweit vergleichbar werden, sodass die wechselseitige Anerkennung erleichtert wird (Martens und Wolf 2006: 154) und zum anderen die Transparenz innerhalb der Hochschulsysteme erhöht werden, mit der eine indirekte Steuerung von Hochschulen möglich wird, indem bestimmte „Qualitätsstandards“ zur Bedingung der Finanzierung werden (Blätter und Imhof 2019: 44). Bei dieser Form der Mittelvergabe werden durch die Wahl der Indikatoren Werte gesetzt, an denen sich in Folge Lehr- und Forschungsinhalte orientiert müssen (ebd.). Erfolg wird an der Erfüllung von Zielvereinbarungen und Kennziffern, wie etwa Publikationen, Absolventenzahlen oder Drittmiteleinwerbungen gemessen (Münch 2011: 115). Indem nicht die Mittel vorgegeben werden, sondern nur das Ziel (ebd.), müssen Universitäten als zielgerichtet handelnde Organisation agieren (Maße 2010: 10). Mit dem Ziel die Bürokratisierung einzudämmen und eine neue Autonomie der Universitäten zu ermöglichen (Draheim 2014: 60) erfolgt also letztlich eine Verallgemeinerung der Unternehmensform in der Gesellschaft (Foucault 2017b: 333): Universitäten werden mittels strategischem und operativem Management, das sich an global verbreiteten Rationalitätsmodellen orientiert, geführt, wobei die akademische Selbstverwaltung, die hinderlich beim Erreichen der Kennzahlen ist, oft ausgeschaltet wird (Münch 2011: 71). Stattdessen wurden etwa die deutschen Universitäten in neuen Länderhochschulgesetzen der Außensteuerung durch teils universitätsfremde Rektoren und Wissenschaftsbürokratie unterstellt, damit bestimmt eine Art Aufsichtsrat, in dem die Großindustrie überrepräsentiert ist, welche (Forschungs-) Bereiche gefördert werden (Blomert und Meyer-Renschhausen 2009: 37). Diese neuen „autonomen“ Leistungs- und Managementstrukturen, die auf Anreizsystemen aufbauen, führen zu Konkurrenz: Forschung und Lehre werden dem Wettbewerb zwischen unternehmerisch geführten Universitäten unterworfen, in dem sich jene neoliberale Gouvernementalität zeigt, die „jenseits der territorialen Gesetzesherrschaft und jenseits der direkten

Disziplinarmacht des Staates aus der umfassenden Nutzung von Wettbewerbsmechanismen zu Zwecken der Governance komplexer Vorgänge hervorgeht“ (Münch 2011: 118). Der Markt erhält umfassende Steuerungskapazitäten und gesellschaftliche Institutionen werden derart umstrukturiert, dass sich Markt- und Wettbewerbsmechanismen vollziehen können: Universitäten müssen um Plätze in Rankings oder um Finanzierung kämpfen (Maeße 2010: 10). Damit verlieren sie ihre Unabhängigkeit, denn das Erwirtschaften von Geldmitteln bedeutet immer sich dem Markt zu unterwerfen, stattdessen wird von Politik und Wirtschaft Druck auf Universitäten ausgeübt, die beide als bedeutende Geldgeber direkt auf die nun strategisch geplante Forschung wirken (Wodak 2015: 383). Letztlich erfolgt also im Reformprozess eine Verschiebung der universitären Leitidee von akademischer Autonomie zu organisatorischer Selbstständigkeit, dabei verlagert sich der Schwerpunkt des akademischen Lebens darauf, permanent die gesellschaftliche Verwertbarkeit von Forschung und Lehre unter Beweis zu stellen (Draheim 2014: 50).

Diese an Wettbewerb orientierte Form der Steuerung wird auch auf die Studierenden übertragen, die beginnen sich den gesellschaftlichen Normen entsprechend zu verhalten und zu bewerten und damit die ökonomischen Imperative in die Selbstreflexion der Subjekte übernommen werden. Diese Aufhebung der Grenzen zwischen Selbst- und Fremdführung beschreibt Pongratz (2009) als „Kunst neoliberaler Regierung“ (Pongratz 2009: 19). Dabei erscheint etwa soziale Exklusion als mangelhafte Selbstaktivierung (Draheim 2014: 62), während soziale Inklusion in die Selbstverantwortung des Individuums gelegt wird:

„Die soziale Inklusion des Individuums wird in der transnationalen Wissensgesellschaft nicht mehr durch Zugehörigkeit zu Familie oder Berufsgruppe und entsprechende verbandliche oder gewerkschaftliche Organisation gewährleistet, sondern durch seine individuelle Behauptung am Arbeitsmarkt. Die ganze Last der sozialen Inklusion fällt deshalb der Vermittlung von verwertbaren Kompetenzen für den Arbeitsmarkt durch Bildung zu“ (Münch 2009: 59).

Damit erhält der instrumentelle Wert in Form von verwertbaren Fähigkeiten und Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt und das Erlernen von Grundkompetenzen für Studierende eine neue Bedeutung (Münch 2009: 56). Und die zukünftigen Chancen am Arbeitsmarkt haben einen immer größeren Einfluss auf individuelle Bildungsentscheidungen (Draheim 2014: 90), denn Studierende sollen, der Humankapitaltheorie entsprechend, strategisch in ihr Profil investieren, um später ihre soziale Position zusichern und in Form eines höheren Gehalts eine Rendite zu erzielen (Münch 2011: 335). Durch „unternehmerisches Handeln“ soll der Unsicherheit begegnet werden, die durch Lösung des Monopols der Fachgesellschaften, das die Verwertbarkeit der Bildungstitel garantierte, und Herstellung eines offenen Arbeitsmarkts entsteht (ebd.: 351). Da der Arbeitsmarkt hier nicht mehr als klar begrenzter, nationaler

Raum erscheint, sondern durch die vier Freiheiten der Europäischen Union¹⁵ auf ganz Europa ausgedehnt wird, wird der Wettbewerb zwischen den zukünftigen Arbeitnehmer*innen intensiviert. Gleichzeitig muss in diesem transnationalen Raum Bildung ihre Bindung an nationale Traditionen verlieren: „Humankapital“ erfüllt die Anforderungen des flexiblen Kapitalismus besser, als „Bildung als Kulturgut“ (Münch 2009: 36): „Die Bemühungen der europäischen Union, mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eine europaweit geltende Kompetenzordnung zu schaffen, und deren nationale Umsetzung, so zum Beispiel in den deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), führen den Prozess der Individualisierung und Differenzierung von Kompetenzen zu seinem logischen Ende“ (Münch 2011: 343f).

Die, durch die ständig wechselnden, nicht antizipierbaren Anforderungen des Arbeitsmarkts erzeugte neue Unsicherheit (ebd.: 351), soll individuell, indem Fachwissen durch ein persönliches Profil ergänzt wird, bewältigt werden: Selbstvermarktung tritt damit an Stelle von Fachwissen, der Prestigewert eines Bildungstitels an Stelle seines Sachwertes und der Bedarf an sekundären Sicherheiten wie Auslandserfahrungen, Praktika, sozialem Kapital und Selbstdarstellungskompetenzen steigt (ebd.: 335). Bildung wird entsprechend auf ein „vertikal und horizontal ausdifferenziertes Schema von Kompetenzen“ reduziert, was zwar individuelle Variation ermöglicht, aber auch neue Formen der sozialen Differenzierung schafft (ebd.: 344). So erfolgt soziale Schließung über Distinktion mittels Akkumulation von Humankapital (ebd.). Dabei ersetzt der „Bachelor“, der mit steigender Absolvent*innenzahlen entwertet wird, für 80% der Studierenden aber der höchste Abschluss bleibt und lediglich allgemeine Grundkompetenzen vermitteln soll, eine Reihe qualifizierter Berufstitel (ebd.). Für eine „bessere“ berufliche Position wird ein Master notwendig, der oft auch nicht an den Wissenschaftlichkeitskriterien einer Disziplin, sondern an der Nachfrage der Studierenden, die eine bestimmte Zusatzqualifikation erwerben und auf dem Arbeitsmarkt verwerten möchten, ausgerichtet ist (ebd.: 341).

Der Versuch bei Gestaltung der Studiengängen, den neuen Ansprüchen gerecht zu werden, führt zu einer Überfrachtung (Brandl und Gunzer 2009: 165), die Fachwissen und Selbstdarstellungskompetenzen vermitteln sollen, wobei das ständige Prüfen letztlich zum Selbstzweck wird (Münch 2011: 336). Die Ausrichtung auf kurzfristigen Prüfungs- und nicht auf langfristigen Bildungserfolg zeigt sich, indem an Stelle von klassischen Formen der Vermittlung von Wissen eine technizistisch beherrschte Vermittlung von Kompetenzen und kleinen Wissenspaketen tritt (Münch 2009: 87), damit wird der Bildungsprozess in einzelne Kurse, die nahezu beliebig kombiniert werden können, zerlegt (ebd.: 88). Das Studium wird

¹⁵ Die vier Grundfreiheiten des europäischen Binnenmarkts sind der freie Personenverkehr, der freie Dienstleistungsverkehr, der freie Geldverkehr und der freie Warenverkehr innerhalb der Europäischen Union. Diese wurden in der Einheitlichen Europäischen Akte (1987) beschlossen (BR).

modularisiert, standardisiert und didaktisch durchorganisiert, sodass der Zusammenhang zwischen den Inhalten verlorengeht (ebd.): Ein Modul ist ein klar begrenzter inhaltlicher Baustein, der mit einer Prüfung abgeschlossen wird (Tönjes 2009: 130). Nach erfolgreichem Absolvieren werden die entsprechenden Leistungspunkte (ECTS) vergeben, die bis zur vorgeschriebenen Gesamtsumme zu sammeln sind, wobei mittels eines Modulkatalogs der Aufbau des Studiums für Studierende nachvollziehbar werden soll (ebd.). Im „Massenlehrbetrieb“ herrscht ein schlechtes Betreuungsverhältnis, das eine andere Organisation unmöglich macht (Münch 2009: 49). Letztlich ist also Standardisierung der Kern dessen, was als Individualisierung auftritt (Darheim 2014: 59). Damit stellt das neue Bildungsmodell von Bildung auf Wissens- und Kompetenzerwerb um, wodurch eine „Effizienzsteigerung“ erreicht werden soll (Münch 2009: 88), die Studierende das Lernen aber als äußeren Zwang empfinden lässt (ebd.: 49). Die vielen Einzelprüfungen eignen sich allerdings als Leistungsindikatoren für das Qualitätsmanagement, da die leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) an messbare Erfolge gebunden ist (ebd.: 76).

Der ökonomische Leitdiskurs beeinflusst wesentlich die studentischen Erwartungen (Darheim 2014: 78), entsprechend schlägt das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden in eine Beziehung zwischen Konsument*innen und Dienstleister*innen um und die akademische Gemeinschaft, in der gemeinsam Verantwortung für den Bildungsprozess getragen wird, zerfällt (Münch 2009: 49). Die Rolle der Lehrenden soll im „studierenden-zentrierten Lernen“ auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet werden (Blätter und Imhof 2019: 56), während die Inhalte des Studiums in den Hintergrund treten (Münch 2009: 120). Dies wird durch die zunehmende Trennung von Forschung und Lehre und dem vielfachen Widerstreben der Lehrenden gegen die Orientierung an verwertbaren Kompetenzen verstärkt (ebd.: 49). Die Reformen gehen darüber hinaus mit einer verdichteten Regulierung und Formalisierung der Lehre einher (Darheim 2014: 59): Ziel wird es durch das Erreichen von Kennzahlen die dauernden Kontrollen des Qualitätsmanagements zu bestehen und die „Kundenwünsche“ der Studierenden zu erfüllen, also etwa gute Noten für geringe Anforderungen zu geben (Münch 2009: 119). Damit führt das Qualitätsmanagement letztlich zu Bildungszertifikaten ohne Aussagekraft, die weder eine akademische Haltung noch gereifte und fachlich gebildete Persönlichkeiten voraussetzen (ebd.: 120). Stattdessen werden „überall auf der Welt dieselben Kurseinheiten wie Hamburger von McDonalds verkauft“ und „die breite Masse mit standardisierten Produkten versorgt“ (ebd.: 88).

Die neuen managerialen Kontrollformen und die Einführung von Bachelor und Master führen also zu einem Verlust der akademischen Freiheit und professoralen Kontrolle über die Lehre: An Stelle von

Selbstbestimmung der akademischen Gemeinschaft über das Curriculum tritt externe die Steuerung nach Verwertungsinteressen der Studierenden bzw. Nachfrage von Wirtschaft und Politik, damit verliert der Bildungsprozess seine innere Dynamik, sein kreatives Potenzial und seine Offenheit für Neues (ebd.). Stattdessen werden die Studiengänge nach Maßgabe von Standardisierung, Durchorganisation, Studierbarkeit und Kontrolle durch das Qualitätsmanagement einer Beurteilung durch Akkreditierungsagenturen ausgesetzt (ebd.). Damit kommt es zu einer verstärkten Instrumentalisierung des Studiums für praktische bzw. ökonomische Zwecke (ebd.: 123) und der Bildungsprozess wird zum Mittel zum Zweck der Erwirtschaftung von Renditen (ebd.: 126). Der Bologna-Prozess führt also letztlich zu Umstrukturierungen in Richtung eines technokratischen Bildungswesen, das auf Serienproduktion von Spezialisten nach Maß zielt (Liessmann 2011).

5.1 Eine Bewertung des Bologna-Prozesses?

Obgleich mein Interesse nicht der faktischen Umsetzung der Reformanweisungen der Europäischen Kommission gilt, sondern vordergründig der diskursiv hergestellten Norm, möchte ich zur Kontextualisierung meiner eigenen kritische Perspektive auf den Bologna-Prozess, an dieser Stelle noch einmal eine breitere Perspektive eröffnen: Da die Bewertung des Bologna-Prozesses eine normative Frage ist und damit bei der bewertenden Person liegt, herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Reformen einen positiven oder negativen Effekt haben. Die unterschiedlichen Meinungen spiegeln die unterschiedlichen beteiligten Interessensgruppen, die auch unterschiedliche Vorstellungen über den Zweck von Bildung haben, wieder. Während die einen Bildung als Voraussetzung zur Akkumulation von Humankapital als ökonomische Ressource sehen, wird bei anderen der Wert von Bildung als demokratische Voraussetzung oder gar Selbstzweck hervorgehoben. Trotzdem wurden die Reformen nur von wenigen bildungspolitischen Akteur*innen völlig abgelehnt, die meisten begrüßen die stärkere europäische Kooperation und Kritik beschränkte sich von dieser Seite auf die Implementierung (Blätter und Imhof 2019: 125). So wurde etwa vom Dachverband der Europäischen Studierenden die Einführung von Bachelor und Master und der gesamteuropäische Ansatz positiv gesehen, doch das Vorgehen stark kritisiert, da damit eine höhere Arbeits- und Prüfungsbelastung einhergeht und teilweise Einsparungen durchgesetzt wurden (ebd.). Darüber hinaus wird eine mangelhafte Beteiligung der Studierenden vorgeworfen (ebd.). Doch auch Kritik an den Zielen des Bologna-Prozess selbst wurde lautstark (etwa Münch oder Liessmann).

Ich möchte mich jedoch vorerst der Umsetzung der Reformen widmen und erst in Folge auf ihre Bewertung eingehen. Allgemein liegt eine gewisse Diskrepanz zwischen den Zielvorgaben und den Resultaten des

Bologna-Prozesses, die sicherlich nicht zuletzt durch die teils unklare Zielformulierung bedingt ist (Broucker and De Wit 2016: 320). Daher erscheint auch die Qualitätssicherung bei der Umsetzung zentral, um Vertrauen zwischen den Mitgliedsstaaten aufzubauen, das für die Zusammenarbeit und wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen notwendig ist (ebd.). Bisher stellten nationale Qualitätssicherungssysteme durch Vorgaben und Standards das Erreichen der gemeinsamen Ziele sicher (Reichert 2010: 11). In Zukunft soll besonders die internationale Arbeit der Agenturen unterstützt werden (ebd.), um auch diesen Prozess auf den Europäischen Raum auszudehnen. Die Qualitätssicherung zeigt, dass viele wichtigen Ziele erreicht wurden, doch in den Details bestehen Unterschiede zwischen Zielvorgaben und Ergebnissen (Broucker and De Wit 2016: 328). Dies kann auch auf Zielverschiebungen während des Prozesses zurückgeführt werden, da dieser letztlich ein organisationaler Veränderungsprozess mit offenen Zielen ist (ebd.).

Die grundlegenden Reformvorhaben wurden jedoch befriedigend umgesetzt, so sind die meisten Studiengänge auf das neue System umgestellt und der Großteil der Institutionen verwendet ECTS und das „Diploma Supplement“ zur Ergänzung und Explikation der Abschlüsse (Reichert 2010: 9). Während sich die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen durch entsprechende Gesetzesänderungen formal relativ schnell vollzog, änderte sich allerdings an den Hochschulen konkret wenig und es gelang noch keine weitreichende Umstrukturierung der Lehrmethoden und Lehrqualität (Blätter und Imhof 2019: 44). Dementsprechend stellt die Umstellung auf Ergebnisorientierung (Learning outcomes) und Kalkulation des nötigen Arbeitsaufwands zur Erreichung einer bestimmten Kompetenz (Student workload) noch immer eine Herausforderung dar (ebd.). Der Arbeitsaufwand für einen Abschluss variiert beispielsweise trotz scheinbarer Vereinheitlichung für einen Bachelor zwischen 180 und 240 ECTS und für einen Master zwischen 120 und 60 ECTS (BPIR 2018: 125). Auch die Frage der Finanzierung scheint noch nicht endgültig geklärt: Hochschuleinrichtungen werden nach wie vor hauptsächlich von öffentlicher Hand finanziert, wobei die Staatsausgaben für diesen Bereich in den Jahren 2011-2015 aber zurück gegangen sind (BPIR 2018: 46), dies wird als Ungleichgewicht wahrgenommen (Curaj et al. 2018: 5).

Beim Erfolg der Umsetzungen der Reformen zeigt sich kein geographisches Muster und die teilnehmenden Staaten reagieren unterschiedlich auf die Maßnahmen, sodass diese auch vor national spezifischen Problemen stehen (Torotcoi 2017: 23). Diese Heterogenität der teilnehmenden Länder stellt den Bologna-Prozess vor große Herausforderungen, der in „weit fortgeschrittene“ Länder, und jene, die noch am Anfang stehen, zu zerbrechen droht (Curaj et al. 2018: 5). Dabei wird der Europäische Kommission eine wichtige Rolle bei der Herstellung des Zusammenhalts zugesprochen.

Abgesehen von der Umsetzung der Reformen, sind die Effekte des Bologna-Prozesses zu betrachten. Hier gehen die Meinungen stark auseinander, während die einen die positiven Effekte loben, sehen die anderen im Bologna-Prozess das Ende des universitären Ideals.

5.1.1 Der Bologna-Prozess als Erfolg

Bemisst man den Bologna-Prozess anhand seines Erfolgs, das tertiäre Bildungssystem in Europa zu harmonisieren und „effizienter“ zu gestalten, so waren die Reformen sehr erfolgreich (Zahavi und Friedman 2018: 23). Tertiäre Bildung wird dabei als wichtiger Faktor einer „knowledge-based economy“ hervorgehoben, wobei die Motivation für den Reformprozess aus drei Bereichen stammen kann: aus einer kulturellen, mit dem Ziel eine europäische Identität zu definieren, aus einer ökonomischen, um Europa attraktiver im internationalen Wettbewerb um tertiäre Bildung zu machen und aus einer politischen, um Europa durch die Akkumulation von Humankapital international wettbewerbsfähig zu machen und damit politische und ökonomische Macht zu sichern (ebd.: 28). Im Zuge des Bologna-Prozesses verschwimmen vor allem die politische und ökonomische Sphäre, die sich auch zu einem Gutteil gegenseitig bedingen. Da Wettbewerb besonders auf dem Gebiet der tertiären Bildung hohe Kosten hat und administrative Expertise verlangt, trägt der Bologna-Prozess in dieser Perspektive dazu bei, durch Zusammenarbeit zwischen den europäischen Staaten gemeinsam die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu stärken, ohne gegenseitig in Konkurrenz zu treten (ebd.: 29). Obwohl auch diese Zusammenarbeit Kosten hat, übersteigt ihr Nutzen diese. Gleichzeitig soll der Bologna-Prozess auch zu einem tieferen Vertrauen zwischen den Staaten führen, da die Reformen nicht über gesetzliche Regelungen durchgesetzt, sondern lediglich lose Abkommen getroffen wurden (ebd.). Der Bologna-Prozess erscheint dabei als aktives und einflussreiches Regime, dessen Dynamik sich zeigt, indem fortwährend neue Staaten und Handlungsfelder hinzukommen und neue Verträge entstehen (ebd.). Dabei soll der Offenen Methode der Koordinierung eine Schlüsselrolle zukommen, da diese es der Europäischen Kommission erlaubt die Reformprozesse zu kontrollieren und steuern, selbst wenn es dieser an legaler Zuständigkeit fehlt (ebd.: 31). So wird es möglich die ökonomischen Ziele der Kommission, die im Vertrag von Lissabon (2000) festgelegt wurden, auch im Bologna-Prozess zu verfolgen und die Europäisierung voranzutreiben (ebd.). Die Hervorhebung der Bedeutung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen soll die Orientierung von tertiärer Bildung am Arbeitsmarkt verbessert haben (Reichert 2010: 14), wobei besonders Hochschuleinrichtungen, die auf die Ausbildung von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen spezialisiert sind, eine neue Relevanz zukommt (ebd.). Gleichzeitig wurde im Vertrag von Lissabon (2000) Innovation eine wichtige Rolle gegeben, sodass

auch Universitäten vermehrt nicht mehr nur ihren traditionellen Forschungsbereichen nachgehen, sondern Innovationen fördern und eine Arbeitsmarktorientierung entwickeln (ebd.: 15).

Mit dem formalen Beginn der EHEA (2010) und der Ausdehnung des Bologna-Prozesses auf das Jahr 2020 zeigt sich die Verpflichtung der Staaten gegenüber einer fortwährenden Normierung (Collins und Hewer 2014: 151) und langfristigen Zielerreichung (Rauhvargers 2011: 10): Eine Herausforderung dabei stellt etwa noch die relativ geringe Beschäftigungsfähigkeit der Bachelorstudierenden dar, doch es zeigt sich, dass diese in Ländern, in denen das zweigliedrige System schon länger eingeführt ist, steigt, sodass die Hoffnung besteht, dass nur eine Eingewöhnungsphase notwendig ist (ebd.: 10). Nichtsdestotrotz soll der Bologna-Prozess positive Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen haben, da ein höherer Bildungsabschluss „vor Arbeitslosigkeit schützen“¹⁶ soll und die Arbeitslosigkeit zwischen 2013 und 2016 in den meisten Ländern gesunken ist (BPIR 2018: 240). Dieser Trend konnte sich jedoch noch nicht in allen Ländern durchsetzen, sodass die Reformanstrengungen fortwährend weitergeführt werden müssen (ebd.).

Besonders positive Reaktionen außerhalb der Europäischen Union sollen die herausragende Rolle des Europäischen Hochschulraums und Europas Erfolg als globaler Akteur unterstreichen (ebd.: 33). Durch Diffusion des Reformprozesses nach Afrika, Asien oder Lateinamerika soll Europa dazu beitragen den internationalen Bildungsmarkt nach dem eigenen Vorbild zu formen (Charlier und Croche 2008: 17). Gleichzeitig attestiert die OECD einen relativen Bedeutungsverlust der amerikanischen Universitäten, demnach liegt der Anteil der internationalen Studierenden in Amerika nur noch bei 3,4%, während der OECD-Durchschnitt bei 6,5% liegt, wobei Australien mit 16,6% nach wie vor an erster Stelle steht, das Vereinigte Königreich nun aber mit 13,4% an zweiter Stelle (ebd.: 19). Der Bologna-Prozess wird aus dieser Perspektive also positiv bewertet, da er zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit Europas beigetragen hat.

5.1.2 Kritik am Bologna Prozess

Besonders von Verfechter*innen des humanistischen Bildungsideals und Kapitalismuskritikern¹⁷ wird der Bologna-Prozess kritisiert, da er eine Instrumentalisierung von Bildung für Wettbewerbszwecke mit sich brachte und diese nicht dem Wesen der Universität bzw. ihrem Bildungsverständnis entspricht, sondern

¹⁶ „Vor Arbeitslosigkeit schützen“ ist von mir übersetztes direktes Zitat; original heißt es „protect against unemployment“.

¹⁷ Unter Kapitalismus verstehe ich mehr als das ökonomische System, sondern die gesamte kapitalistisch organisierte Gesellschaftsordnung, die bis ins „Private“ reicht (Horkheimer 1937)

als Resultat fremdartiger Bedürfnisse und internationaler Machtverhältnisse erscheint (Liessmann 2009: 13). Die Durchsetzung des einheitlichen Europäischen Hochschulraums bedeutet eine Abwendung vom Humboldtschen Universitätsideal, das in bestimmten akademischen Kreisen noch immer als Idealtyp besteht, und bringt eine völlige Unterwerfung der Bildung unter das Diktat der Ökonomie mit sich. Damit geht eine starke Orientierung an der Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, die unter dem Diktat der Optimierung und Rationalisierung erreicht werden soll, einher: Die Mobilitätsförderung erscheint als Rechtfertigung für Normierung und Vereinheitlichung, die zur Umsetzung eines wettbewerbsfähigen Hochschulraums notwendig sind (ebd.), besonders da die internationale Mobilität der Studierenden in den letzten Jahren tatsächlich zurückging. So betrug der Anteil an Studierenden, die ein Auslandssemester absolvierten 2002 1,71 % und 2007 nur noch 1,48% (Brandl und Gunzer 2009: 168). Auch der Einführung berufsorientierter Kurzzeitstudien wird eine politische Funktion gegeben: Durch den Bachelor und die damit einhergehende Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer soll die Akademiker*innenquote gehoben werden (Liessmann 2009: 14). Und nicht zuletzt zeigt sich die gesellschaftliche Verankerung des Optimierungs- und Rationalisierungsgedanken auch schon unter den Studierenden; während bei den alten Diplomstudien noch 34,4% ihr Studium in Mindeststudienzeit beenden wollten, so sind es 48% der Bachelorstudierenden (Brandl und Gunzer 2009: 163). Durch die verkürzte Studiendauer soll auch die individuelle Biographie „optimiert werden“ (Gille 2013: 83). Das Bachelorstudium wird dabei aber zu einer protowissenschaftlichen Berufsausbildung, die nur sinnvoll für Länder erscheint, die über kein differenziertes berufsbildendes Schul- und Fachhochschulwesen verfügen, aber sicherlich nicht für die meisten Staaten Europas (Liessmann 2009: 14). Gleichzeitig steigt auch im Gegensatz zu dem verfolgten Ziel die Zahl der Studienabrecher*innen mit Einführung des Bachelors (ebd.).

Die Vereinheitlichung macht tiefgreifende Veränderungen in den Strukturen der Hochschulen notwendig (Anthofer 2005: 118), die entweder zu einer stärkeren Modularisierung der bestehenden Studiengänge führt oder zur Ersetzung durch neue Bachelor- und Masterstudiengänge, um inhaltlich und formal den neuen Studienordnungen zu entsprechen (ebd.). Die Modernisierung der Curricula zeigt sich besonders in einer Tendenz zum Messen und zur Kontrolle, die die notwendige Transparenz herstellen soll (Reichert 2010: 9). Anhand von ECTS soll etwa der Arbeitsaufwand für ein Lernziel gemessen und damit die Arbeitszeit vergleichbar werden (Liessmann 2009: 16). Liessmann (2009) bemerkt dazu zynisch:

„Es gehört zu den Ironien der Weltgeschichte, dass die Marxsche Arbeitswertlehre, die von den Wirtschaftswissenschaften mit großen Abscheugesten *ad acta* gelegt wurde, in der europäischen Bildungsplanwirtschaft fröhliche Urständ feiert: Der Wert eines Studium bemisst sich nach der dafür

aufgewendeten durchschnittlichen Arbeitszeit. Solch eine Renaissance des Marxismus im Zentrum einer sich selbst als liberal missverstehenden Bildungsreform ist wahrlich nicht zu verachten.“ (ebd.: 17).

Da sich die Studienpläne damit nicht mehr an Zielen bzw. der Vermittlung eines bestimmten Wissens, sondern an der erbrachten Leistung orientieren, scheint eine großen Unsicherheit bezüglich des tatsächlichen Wissens vorzuherrschen, sodass die ECTS kein ausreichender Indikator für die Qualifikation der Absolvent*innen sind. In einem Drittel der Staaten wurden daher eigene Eingangsvoraussetzungen für Masterstudien definiert, die nur bestimmte Bachelorabsolvent*innen zulassen (Rauhvargers 2011: 6). Dies entwertet die Bachelorabschlüsse und lässt die Adäquanz der Bewertung von Arbeitsaufwand anhand von ECTS in Frage stellen, da diese jeder Aussagekraft zu entbehren scheinen:

„Und das stimmt auch in dem Sinne, in dem man sagen kann: Überall wo studiert wird, wird studiert. Für diese tautologische Einsicht benötigt man im Europa des 21. Jahrhunderts ein monströses und für die Betroffenen kaum handhabbares Zähl- und Regelwerk.“ (Liessmann 2009: 17).

Mit diesem neuen Regelwerks wird nur eine weitere Modularisierung der Studiengänge ermöglicht, die von den Studierenden eigenständig „zusammengestellt“ werden können (ebd.: 18). Dies führt oftmals zu wahllosen Kombinationen, da Lehrveranstaltungen auf Grund ihrer praktischen Relevanz oder wegen passender Uhrzeiten gewählt werden, und damit zum Verlust des inhaltlichen Zusammenhangs, sodass es zu einer Verdinglichung der Inhalte kommt (ebd.). Der Geist der Reformen zeigt sich ferner in dem in den Modulbeschreibungen verwendeten Vokabular, wobei nicht mehr Inhalte im Vordergrund stehen, sondern viel mehr die Leistungspunkte, die Modulzugehörigkeit und die Anrechnungsstrategien der einzelnen Fächer (ebd.: 19). Darüber hinaus wurden trotz Umstrukturierungen der Curricula und Verkürzung der Studiendauer die Erwartungen an die Studierenden nicht gesenkt und eine große Zahl an Kursen in die Curricula gepresst, sodass Studierende bedeutend weniger Zeit für das Eigenstudium und freie Wahlfächer haben (Reichert 2010: 7). Auch die, auf Druck von Studierenden im Laufe des Bologna-Prozesses hinzugefügte, Bestrebung eines studierenden-zentrierten Unterrichtens konnte nicht eingelöst werden, da dafür kleinere Gruppen und didaktisches Training der Vortragenden notwendig wären, wofür allerdings die Finanzierung fehlt (ebd.).

Da Qualität im Hochschulsystem nicht nur erhalten, sondern auch kontinuierliche Veränderung angestrebt wird und neue Methoden eingeführt werden sollen, bekommen die Qualitätssicherungsmechanismen eine Eigendynamik (Blätter und Imhof 2019: 46). Es entsteht eine neue ständige Kontrolle und damit ein fortwährender, meist auf wenige, kurzfristige und quantitative Indikatoren bezogener Rechtfertigungsdruck der Hochschulen gegenüber Politik und Wirtschaft, aber auch innerhalb der

Hochschulen selbst (ebd.: 46). Damit geht auch eine stärkere Konkurrenz zwischen den Hochschulen und auch unter den Studierenden einher, die die Frage aufwirft ob dieser Prozess tatsächlich zu einem sozialeren Europa beitragen kann (ebd.: 79).

6. Eine kritische Analyse des Bildungsdiskurses der Europäischen Union

Um nun eine Vorstellung über die grundlegende Ausrichtung des Europäischen Hochschuldiskurses und damit über die auf die Hochschulen wirkende Reformvorstellungen zu erhalten, werde ich mich dem Bildungsdiskurs der Europäischen Kommission als Ton angegebende Kraft des Bologna-Prozesses zuwenden (Maeße 2010: 20). Zur Beantwortung meiner Forschungsfrage: *„Welches Bildungsverständnis wird im Hochschuldiskurs der Europäischen Kommission vertreten?“* werde ich die Weisungspapiere (1) „Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ (2011), sowie das dazu gehörige Working-Paper (2) „Supporting Growth and Jobs - an agenda for the modernisation of the Europe’s higher education systems“, (3) „Über eine erneuerte EU-Agenda für die Hochschulbildung“ und (4) das dazugehörige Working-Paper analysieren. Dazu werde ich zuerst eine Strukturanalyse aller Diskursfragmente und in Folge von (3) als exemplarisches Diskursfragment eine Feinanalyse durchführen.

6.1 Der erste Schritt der Diskursanalyse: Die Strukturanalyse

6.1.1 Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen

Ein Jahr nach Eröffnung des „Europäischen Hochschulraums“ (EHEA) wurde am 20.09.2011 die „Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ veröffentlicht. In diesem Weisungspapier wird wesentlich eine Strategie zur Erneuerung der Hochschulbildung in Europa und damit zur Vollendung der Ziele des Bologna-Prozesses vorlegt. Es ist in drei Teile gegliedert: nach der Einleitung und einer ersten Problemskizze werden strategische Aspekte und Maßnahmen, an denen sich Mitgliedstaaten und Hochschulen orientieren sollen, „wenn sie ihren Beitrag zu Europas Wachstum und Beschäftigung maximieren wollen“ (COM2011a: 2), dargelegt. Probleme werden dabei immer als Herausforderungen betrachtet. Zuletzt werden Maßnahmen aufgezeigt, die die Kommission treffen möchte, um die vorherrschenden Reformbestrebungen zu unterstützen (ebd.: 3). Gerade auf Grund der

grenzüberschreitenden Natur der Herausforderungen erscheint es ihr notwendig und sinnvoll einen gemeinsamen Rahmen sowie ein Ziel vorzugeben (ebd.), damit erfolgt eine Legitimation ihres Handelns.

Innerhalb des Weisungspapiers wird eine essentialistische Rhetorik verwendet: Die Bedeutung von Wissen und hohen Qualifikationen für eine „wissensbasierte Wirtschaft“ wird hervorgehoben, Bildung zur Strategie für „intelligentes, nachhaltiges und integratives Wirtschaftswachstum“ stilisiert und Universitäten als „Partner bei der Umsetzung der Strategie der Europäischen Union zur Förderung und Aufrechterhaltung des Wachstums“ bezeichnet (COM 2011a: 2). Damit werden die Reformbestrebungen letztlich auf die Wirtschaft mit dem Ziel Wirtschaftswachstum zu genieren ausgerichtet, wobei „nachhaltiges“ Wachstum nicht näher erläutert wird. Doch kann dies hier nur fortwährendes Weiterwachsen bedeuten, während kein Bezug auf die drängenden ökologischen Fragen genommen wird. Darüber hinaus stechen im Dokument zwei Aspekte hervor:

Zum einen der angenommene Zusammenhang zwischen höheren Bildungsabschlüssen und „Arbeitsplätzen, Wirtschaftswachstum und Wohlstand“, der in der Humankapitaltheorie postuliert wird (Schultz 1961). Dazu ist eine klare Ausrichtung der Bildungsbestrebungen am Arbeitsmarkt notwendig, denn „die wissensbasierte Wirtschaft braucht Menschen mit der richtigen Mischung von Qualifikationen: bereichsübergreifende Kompetenzen, digitale Kompetenzen, Kreativität und Flexibilität sowie fundierte Kenntnisse im Fach ihrer Wahl (z. B. Naturwissenschaften, Technik oder Mathematik)“ (COM 2011a: 2). Durch diese Aneinanderreihung wird der Trugschluss erzeugt, das Bildungssystem könne all diese Anforderungen erfüllen (Wodak 2015: 380), während gleichzeitig, indem in der Klammer nur technische Fächer genannt werden, die wichtig für Innovation sein sollen, durch die Auslassung gedanklich eine Reduktion der Möglichkeiten erzeugt wird (ebd.). Damit erfolgt eine deutliche Priorisierung der Fächer und auch die Orientierung an der Verwertbarkeit ist dominant: Obwohl Hochschulbildung das persönliche Potenzial steigern soll, wird dies mit „Wissen und den zentralen übertragbaren Kompetenzen“ gleichgesetzt, „die sie benötigen, um erfolgreich einen hochqualifizierten Beruf ausüben zu können“ (COM 2011a: 5). Durch Setzen eines Zwecks bekommt „Bildung“, ein an sich offener Prozess, instrumentellen Charakter und wird auf „Kompetenz“ reduziert, die als „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001) definiert ist. Obwohl sich diese Zweckbindung nicht mit einem humanistischen Bildungsverständnis vereinbaren lässt, dem Universitäten ihrem Grundsatz nach verschrieben sind (Lederer 2014: 48), wird die

Übersetzung von Bildung in arbeitsmarktfähige Kompetenzen hier naturalisiert. Gleichzeitig erscheint die Integration der Graduierten in den Arbeitsmarkt als vorrangiges Ziel, sodass die Beteiligung von Arbeitgeber*innen an der Entwicklung von Studienplänen gefördert wird (COM 2011a: 5). Dieser Anspruch ist, wie Richard Münch (2011) hervorhebt nicht genuin neu, doch besteht nun eine Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt anstatt auf Fachgesellschaften, die mit einer fundamentalen Unsicherheit verbunden ist und das fortwährende Optimieren des Selbst erfordert (Münch 2011: 333). Dementsprechend wird auch das Studium auf die Entwicklung des eigenen Profils ausgerichtet: So soll Mobilität berufliche, soziale und interkulturelle Kompetenzen fördern, die die Beschäftigungsfähigkeit steigern (COM 2011a: 7), auch hier wird zuerst mit ökonomischen Argumenten für die Reformen plädiert. Oder Praktika sollen zur persönlichen Entwicklung und zur Abstimmung der Kompetenzen der Absolvent*innen auf den Arbeitsmarkt dienen (ebd.: 5). Durch Optimierung des individuellen Profils soll der Humankapitaltheorie nach, gesamtgesellschaftlich die Wettbewerbsfähigkeit und damit der Wohlstand gesteigert werden. Damit wird Bildung als Mittel zur „Verbesserung der Qualität und Relevanz der Humankapitalentwicklung“ begriffen (ebd.: 3), die einer „Strategie“ bedarf. Zur Effizienzsteigerung erscheint eine Vereinheitlichung der Bildungssysteme notwendig (ebd.), mit der eine Loslösung von der Kultur einhergehen muss, sodass Bildung zur Anpassung an das kapitalistische System instrumentalisiert und letztlich zur Ideologie wird (Adorno 1975: 69).

Zum anderen wird zur Durchsetzung dieser „Strategie“ eine wettbewerbsorientierte Rhetorik verwendet, wobei Europa in ein „weltweites Rennen um Wissen und Talente“ (COM 2011a: 2) gesetzt wird, in dem es „nicht mehr das Tempo“ vorgibt (ebd.). Denn „auch wenn einige Mitgliedstaaten für Studierende sehr attraktiv sind, muss die EU als Ganzes die besten Studierenden und Forschenden anziehen, wenn sie im Wettbewerb mit den USA bestehen will“ (ebd.: 7). Dabei wird die Vorstellung des Wettbewerbs reproduziert und normalisiert, indem dauernd die Bedeutung der Wettbewerbsfähigkeit hervorgehoben und unterschiedliche Formen der Strategien präsentiert werden: Als wichtigstes Instrument zur Orientierung der Reformanstrengungen der Mitgliedsstaaten erscheint der Kommission die Strategie 2020 in Form einer „strategischen Kooperation“ mit ihren länderspezifischen Empfehlungen und Leitlinien (ebd.), die auch zur Überwachung der Fortschritte der Mitgliedsstaaten dienen sollen (ebd.: 11). Damit erhebt die Kommission einen Regierungsanspruch, während „Zusammenarbeit“ vor der Logik der Individualisierung (Darheim 2014: 59) immer schon als Teil einer Strategie betrachtet wird. Beispielsweise erscheint eine enge Zusammenarbeit in Form einer „Wissensallianz“ zwischen Wirtschaft, Politik und Hochschulen (COM 2011a: 15) als Strategie alternativlos:

„Die Internationalisierung und Offenheit der tertiären Bildungssysteme erfordert eine gemeinsame Herangehensweise in einem breiten Spektrum von Politikbereichen und vonseiten verschiedenster Interessenträger, damit die besten Studierenden, Lehrenden und Forschenden aus aller Welt angezogen, die internationale Wirkung und Sichtbarkeit erhöht und internationale Exzellenznetze gefördert werden.“ (ebd.).

Als vordergründige Herausforderungen wird erstens das Missverhältnis zwischen „Angebot“ an Kompetenzen und „Nachfrage“ auf dem Arbeitsmarkt benannt (ebd.), wobei in der Logik der Individualisierung das mangelhafte Qualifikationsniveau der Arbeitnehmer*innen hervorgehoben wird, die die Nachfrage des Arbeitsmarkts nicht bedienen können. Der Ausbau des tertiären Bildungssystem, soll dem entgegenwirken, denn „Europas künftige Innovationsfähigkeit wird davon abhängen, ob die Hochschulen, neben der Wirtschaft und den außeruniversitären Forschungsorganisationen, ihre Rolle innerhalb des Wissensdreiecks voll annehmen“ (ebd.). Auch hier wird die strategische Dimension der Erhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit betont, gleichzeitig bedeutet eine hohe Akademiker*innenquote immer auch internationales Prestige (Bourdieu 1992). Aus diesem Grund sollen besonders Schüler*innen aus einkommensschwachen oder unterrepräsentierten Gruppen unterstützt werden, sodass möglichst viele junge Menschen einen tertiären Abschluss erhalten (COM 2011a: 6). Zur Steigerung ihres Erfolgs sollen schon frühzeitig „Bemühungen zur Steigerung des Bildungsehrgeizes“ unternommen werden (ebd.: 5). Dies entspricht einer liberalen Vorstellung, nach der mangelnder Erfolg im Bildungssystem auf individuelle Leistung zurückzuführen ist (Foucault 2017a: 204). Als Legitimation für die Bildungsexpansion erscheint hier die Erschließung „neuer Talente“ (COM 2011a: 4), die einen positiven ökonomischen Effekt haben sollen, während die sozialen Effekte zweitrangig bleiben. Auch sollen Arbeitgeber*innen und Arbeitsmarktinstitutionen bei der Entwicklung von Studienprogrammen hinzugezogen werden, um die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen durch Ausbildung relevanter Fähigkeiten zu sichern (ebd.: 6).

Die gesellschaftliche Rolle der Hochschulen besteht also letztlich darin zu Innovation, Humankapital und Wirtschaftswachstum beizutragen und die internationale Attraktivität Europas durch eine enge Verbindung der drei Seiten des „Wissensdreiecks“¹⁸ zu steigern (ebd.: 8). Damit findet eine einseitige Ausrichtung an den Bedürfnissen der Ökonomie statt, woran die neoliberale Gouvernamentalität ersichtlich wird: Nicht der Markt wird reguliert, sondern die Rahmenbedingungen für einen funktionierenden Arbeitsmarkt geschaffen (Foucault 2017b: 168). Dabei werden Universitäten als ökonomische Akteure betrachtet, wie sich beispielsweise in der mikroökonomischen Annahme zeigt, dass

¹⁸ Unter Wissensdreieck wird von der Europäischen Kommission die enge Zusammenarbeit von Wirtschaft, Politik und Bildung genannt.

durch Steigerung der Qualität des Angebots neue Einnahmequellen für Universitäten entstehen können (ebd.: 7). Darüber hinaus sollen Hochschulen wirtschaftliche Entwicklung vorantreiben und „begabte Menschen in ein innovatives Umfeld bringen“ (ebd.: 9), sodass alle verfügbaren gesellschaftlichen Ressourcen auf das Ziel des Wirtschaftswachstums durch Innovation und Beschäftigung ausgerichtet werden sollen. Ziel von Wissen, das hier durch die Bezeichnung „geistiges Eigentum“ kommodifiziert wird, wird der „wirksame“ Transfer zum Markt (ebd.). Damit werden Wissen und Bildung zu einer handelbaren Ware, die aber erst Wert erhält, sobald sich dieser auf dem Markt realisieren lässt (Heinrich 2012: 42).

Auf Grund der herausragenden Bedeutung von Bildung für die internationale Wettbewerbsfähigkeit und das Wirtschaftswachstum sollen sich einerseits die öffentlichen Ausgaben auf diesen Sektor konzentrieren und andererseits Restriktionen für private Investitionen abgebaut werden (COM 2011b: 18). Letzterer Aspekt erscheint vor dem Hintergrund des GATS als Vorbereitung eines international wettbewerbsfähigen Markts, besonders da die Kommission gleichzeitig eine Strategie zur Internationalisierung der Hochschulbildung entwirft (ebd.: 16). Darin werden internationale Partnerschaften angekündigt, womit eine Normalisierung der internationalen Zusammenarbeit erfolgt, die in Folge als Legitimation des GATS dient. Die Dominanz des Effizienzkriteriums zeigt sich in dem Argument, dass die Entwicklung eines europäischen Hochschulraums die „Kostenwirksamkeit“ verbessern soll (ebd.: 6), während zur Effizienzsteigerung der Mittelallokation auch Zielvereinbarungen mit Hochschulen eingeführt werden sollen (ebd.: 10). Damit werden, für das New Public Management typische, Steuerungsmechanismen im Bereich der öffentlichen Hochschulen gefordert (Proeller 2009: 5), die eine „einfachere, effizientere, rationellere“ Finanzierung ermöglichen sollen (COM 2011b: 18). Während also Prozesse mangelhafter Effizienz als vordergründige Probleme wirken, erscheinen in jedem Fall die Einführung von Wettbewerbselementen, Vereinheitlichungs- und Liberalisierungsbestrebungen als Lösung.

Im gesamten Dokument finden sich implizite Bezugnahmen auf ökonomische Theorie, wie etwa in Aussagen wie „der gestiegene Bedarf“ (ebd.: 6), Kosten-Nutzen-Abwägungen (ebd.: 9) oder dem Verhältnis von „Qualifikationsangebot und -nachfrage“ (ebd.: 13). Gleichzeitig zeigt sich dieser Einfluss auch in Passagen, bei denen das zu Grunde liegende Menschenbild hervortritt, so „braucht es bessere Informationen über Angebote, damit Berufswege außerhalb der akademischen Welt (...) echte Karriereaussichten bieten“ (ebd.: 4) und zur Umsetzung von Reformen sollen Anreize, die meist finanzieller Natur sind, geschaffen werden (ebd.: 7). Dieses Bild entspricht dem „homo oeconomicus“, der, bei voller Information, rational nach dem Prinzip der Gewinnmaximierung entscheidet (Gabler's Wirtschaftslexikon), sodass Handeln immer einer Zweck-Mittel-Rationalität unterworfen ist. Im Diskurs hat sich dieser Entwurf

des „homo oeconomicus“ als Norm verfestigt, die durch die eine fortwährende Subjektivierung bis auf die Individuen wirkt, die beginnen dementsprechend zu handeln (Foucault 2017b: 368). Damit wird ihr Handeln systematisch und das Individuum regierbar (ebd.: 372). In der diskursiven Verankerung und Normalisierung der ökonomischen Theorie sowie Ausweitung der ökonomischen Form des Markts auf soziale Phänomene zeigt sich die neoliberale Gouvernamentalität (ebd.: 336).

Zur Rechtfertigung der vorgeschlagenen Maßnahmen werden von der Kommission vordergründig früher herausgegebenen Weisungspapiere bzw. Webseiten von kommissionsnahen Organisationen bzw. Initiativen herangezogen, während, obwohl auch Aussagen über Zustände getroffen werden, beinahe kein Bezug auf empirisches Material genommen wird. So wird etwa behauptet, dass Arbeitgeber „zunehmend über ein Auseinanderklaffen von Qualifikationsangebot und -nachfrage“ (COM 2011a: 2) berichten, ohne dies zu belegen. Die Aussagen werden dabei allerdings so allgemein gehalten, dass ein scheinbar gültiger Konsens hergestellt wird (Hill 2015: 279).

6.1.2. The Staff Commission Working Document 2011

Zur Ergänzung des Dokuments „Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ wurde ausschließlich auf Englisch das „Commission Working Document on recent developments in European high education systems Accompanying the document Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems“ vorgelegt. Darin werden die Anliegen des Weisungspapiers (1) spezifiziert und die Hintergründe der europäischen Bildungspolitik, auch empirisch, auf scheinbar nüchterne Weise beleuchtet, wobei allerdings, indem die Reformen lediglich positiv betrachtet werden, eine einseitige Verkürzung stattfindet. Durch die Negation anderer Perspektiven wird der Konsens hergestellt, dass die Reformen zu begrüßen sind (Hill 2015: 279). Davon ausgehend wird evaluiert, welche Maßnahmen erfolgreich umgesetzt werden konnten und welche neue Impulse benötigt werden. Der Bologna-Prozess wird dabei als wichtiger Referenzpunkt genannt, wobei allerdings bemerkt wird, dass dieser lediglich die Struktur der Hochschulsysteme fokussiert, während noch eine fehlende inhaltliche Konvergenz verzeichnet wird (COM 2011b: 7).

In diesem Weisungspapier tritt besonders die ökonomische Bedeutung tertiärer Bildung hervor, denn obwohl die Beziehung zwischen Hochschulsystem und Gesellschaft als komplex beschrieben wird, soll

diese besonders zur Entwicklung von Humankapital und Innovation beitragen (COM 2011b: 8). Indem diese beiden Determinanten in der klassischen Makroökonomie zu Wirtschaftswachstum führen (Solow 1958), soll dies sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Erträge bringen (COM 2011b: 8). Im Hintergrund steht eine Mittel-Zweck-Rationalität, in der Bildung auf den effektiven Wissenstransfer reduziert wird und durch Akkumulation von Wissen und Fähigkeiten zu Humankapital führen soll (ebd.). Das Kapitel zur Bedeutung von Bildung steht entsprechend unter dem Titel „smart, sustainable and inclusive growth“ (ebd.) und gliedert sich in die Unterkapitel „higher education’s contribution to the EU growth agenda“, „higher education and employment“ und „higher education, social returns and economic performance“. Dabei wird hervorgehoben, dass in Folge des technologischen Wandels auf Grund der veränderten ökonomischen Struktur, am Arbeitsmarkt vermehrt Personen mit hohen Qualifikationen nachgefragt werden, sodass eine entsprechende Entwicklung des verfügbaren Humankapitals – also der Menschen - notwendig ist (ebd.: 3). Gleichzeitig wird höhere Bildung auch eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von neuem Wissen und Innovationen zugesprochen, beispielsweise bei klima- und umweltfreundliche Technologien (ebd.: 30), womit eine fortschrittsoptimistische Perspektive vertreten wird, nach der sich durch technischen Fortschritt gesellschaftliche Probleme quasi von selbst lösen (Mouffe 2017: 7). Doch auch für den Einzelnen wird ein positiver Effekt von höherer Bildung verzeichnet: Der individuelle Nutzen soll sich in einem durchschnittlich höheren Einkommen zeigen (COM 2011b: 14), Anreiz für die individuelle Investition in Bildung sei die Abwägung der Kosten, da sich die Investition „auszahlen“ soll (ebd.: 13). Indem dies als selbstverständliche Betrachtung einer Entscheidung für oder gegen Bildung erscheint, reproduziert sich das Bild des „homo oeconomicus“ (Becker 1976). In Folge wird zwar auf die ungleiche Beteiligung an tertiärer Bildung und die Pfadabhängigkeiten beim Zugang eingegangen, die sich jedoch durch mangelnde Bildungsbestrebungen, schlechte Schulerfolge, Probleme in der Studienfinanzierung und materiellen Zutrittsbarrieren erklären sollen (COM 2011b: 3). Als Lösung erscheint es den Zugang zu verbessern und Studierende individuell zu fördern, während Machtverhältnisse und die Persistenz sozialer Strukturen negiert werden (Bourdieu und Passeron 1971). Eine herrschaftskritische Perspektive legt demgegenüber nahe, dass Personen, die auch aus einem privilegierten sozialen Umfeld stammen, einen bestimmten Habitus¹⁹ besitzen, der es ihnen erlaubt quasi „von Natur“ aus erfolgreicher in Institutionen zu sein, in denen dieser Habitus vorherrschend ist, als

¹⁹ Bourdieu bezeichnet „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ als Habitus (Zimmermann 1983: 132).

Frauen, sozial schwache Gruppen oder Minderheiten. Soll dieses Schema aufgebrochen werden, so kann nicht erst im Hochschulzugang soziale Durchmischung gefördert werden, sondern dies muss schon in den primären Bildungsinstitutionen stattfinden (ebd.). Dennoch soll hier durch gleichen Zugang zu und Ausweitung der Beteiligung an tertiärer Bildung eine gleichere, gestärkte Gesellschaft ermöglicht werden (COM 2011b: 3). So wird zwar auch mit sozialer Gerechtigkeit für die Bildungsreformen argumentiert, im nächsten Satz allerdings darauf hingewiesen, dass die Reformen ein wichtiger Teil der Strategie 2020 für „smart, sustainable and inclusive growth“ ist (ebd.: 22). Gleichzeitig bedeutet gleicher Zugang in der liberalen Gesellschaft – unter Negation von Machtverhältnissen - Gleichheit und der weitere Erfolg soll durch individuelle Leistung bestimmt werden. Dies führt zu einer Individualisierung der Verantwortung für die soziale Position, während der Staat lediglich gleichen Zugang zu Bildungseinrichtungen zu ermöglichen hat (Bröckling et al. 2015: 93). Dementsprechend wird die von Frauen höhere Beteiligung an tertiärer Bildung als befriedigender Indikator für Gleichheit zwischen den Geschlechtern gesehen und nicht auf die Folgen der geschlechtsspezifische Wahl der Studienfächer²⁰ eingegangen (COM 2011b: 23), obwohl sich zahlreiche Forscher*innen mit geschlechtsspezifischer Diskriminierung, etwa dem „Gender-Pay-Gaps“ (Schneebaum et al. 2016), oder Intersektionsanalysen, bei der weitere Diskriminierungsdimensionen, wie etwa Ethnizität und Klasse einbezogen werden (Becker-Schmidt 2007), beschäftigen. In diesen Forschungen wird besonders die Bedeutung struktureller Diskriminierung hervorgehoben, doch anstatt sich der Komplexität der Problematik bewusst zu werden, begegnet die Kommission sozialer Ungleichheit, durch Verbesserung des Zugang zu höherer Bildung und Vermeidung von „Sackgassen“ in Bildungssystemen, die einen Aufstieg verhindern (COM 2011b: 27).

Auf gesellschaftlicher Ebene soll ein höheres Qualifikationsniveau zu Wirtschaftswachstum führen (COM 2011b: 15), indem die Produktivität durch technologischen Fortschritt und Humankapital gesteigert werden soll (Solow 1958). Damit wird Bildung zu einer Variablen in einer schon determinierten Gleichung (Graupe 2016: 91), die unhinterfragt angenommen wird, während widersprüchliche Daten mit anderen Einflüssen erklärt werden. So wird im Fall der Balkan-Staaten und Polens das geringe BIP trotz des hohen Bildungsniveaus damit gerechtfertigt, dass diese Länder erst vor kurzem den Übergang von einer Planwirtschaft zu einer Marktwirtschaft vollzogen haben und sich wegen der Umstrukturierungsprozesse die ökonomischen Vorteile hochqualifizierter Arbeitskräfte noch nicht im BIP widerspiegeln (COM 2011b: 16). Diese Aussage wird ohne Beleg getroffen, sodass angenommen werden muss, dass es sich lediglich

²⁰ Männer belegen vermehrt STE(A)M-Fächer und technische Fächer, Frauen vermehrt Humanwissenschaften und Recht (COM 2011b: 23).

um eine ideologische Mutmaßung handelt, in der die liberale Marktwirtschaft und die Wachstumstheorie (Solow 1956) absolut gesetzt werden. Dies bestätigt sich, indem unter Bezug auf die „Europa 2020 Strategie“ behauptet wird, dass hochqualifiziertes Humankapital Voraussetzung für den zukünftigen Wohlstands Europas ist (COM 2011b: 9), während es wegen des geringen Qualifikationsniveaus hinter seinen Konkurrenten zurückgefallen sein soll (ebd.: 17). Um die internationale Wettbewerbsfähigkeit wiederherzustellen, sollen bis 2020 40% der europäischen Bürger*innen einen tertiären Abschluss haben (ebd.: 18). Dementsprechend werden, um eine höhere Akademiker*innen-Quote zu verzeichnen, mehr Abschlüsse unter das System des Bachelors und Masters gepresst; so ist etwa die Ausbildung zur Volksschullehrerin seit 2013 an die Universität gewandert, ohne dass sich inhaltlich viel verändert hat²¹.

Damit Bildungsinstitutionen ihrer gesellschaftlichen Rolle – der Produktion von Humankapital²² – nachkommen, ist eine Orientierung an der Nachfrage notwendig (ebd.: 31), womit Bildung als Gut am Markt erscheint. Besonders Grundkompetenzen, etwa Kommunikation, die Beherrschung von Kommunikationstechnologien oder organisatorische Fähigkeiten werden als Voraussetzung für ein „sucessful life in modern knowledge society“ (ebd.) und die individuelle Beschäftigungsfähigkeit betrachtet. Das Ziel bleibt vorerst sehr vage, da ein „sucessful life“ ein leeres Signifikant ist, das erst durch individuelle Zuschreibungen Gehalt erhält, zur Spezifizierung wird allerdings auf folgender Seite hervorgehoben, dass besonders Fähigkeiten zur erfolgreichen Anpassung an ein sich wechselndes ökonomisches Umfeld wichtig sind (ebd.: 32). Diese Verschiebung des Bildungsprozesses von Input zu Output (ebd.: 33), also von Inhalten zu bestimmten Fähigkeiten, die ausgebildet werden sollen, ist nicht zuletzt auf die Qualitätssicherungssysteme zurückzuführen, da nur Output messbar ist. Damit wird implizit ein aufklärerisches Bildungsideal verabschiedet, nach dem Bildung ein Prozess mit ungewissem Ergebnis ist (Lederer 2014: 49), stattdessen findet eine Orientierung an verwertbaren Kompetenzen statt (COM 2011b: 34). Menschen mit den entsprechenden Fähigkeiten sollen „produziert“ werden, sodass auch der Bildungsprozess dem gesellschaftlichen Produktionsprozess unterworfen wird (Horkheimer 1937: 28). Dabei wird die moderne, kapitalistische Gesellschaft naturalisiert und die notwendigen Kompetenzen, um ihren Ansprüchen zu genügen, sollen ausgebildet und fortwährend aktualisiert werden (ebd.). Durch eine Disziplinierung des Alltags durch ökonomische Argumente (Wodak 2015: 375), indem die Angst, den Arbeitsplatz oder die soziale Position zu verlieren, überall, auch in den Bildungsprozess, einfließt (Sennett

²¹ Nachzulesen unter: https://diepresse.com/home/bildung/universitaet/432502/Studium_Ein-Bachelor-fuer-den-Volksschullehrer. Zuletzt zugegriffen: 08.09.2019.

²² Diese Funktion von Bildungsinstitutionen wird tatsächlich in COM 2017b genannt.

1998: 128), wird das Individuum in ständige Aktivität versetzt (Bröckling 2007: 283). Die ökonomische Dominanz zeigt sich auch in der impliziten Übernahme des dem „homo oeconomicus“: Zur Herstellung rationaler Entscheidungssituationen unter voller Information sollen individuelle Bildungsentscheidungen durch Beratung unterstützt werden (COM 2011b: 37), wobei angenommen wird, dass Individuen beschränkte Ressourcen rational und optimal auf alternative Zwecke verteilen (Foucault 2017b: 368), um ihren Nutzen zu maximieren. Durch die Maximierung des individuellen Nutzens soll nach neoklassischer Wohlfahrtstheorie auch der gesamtgesellschaftliche Nutzen maximiert werden (Varian 2007: 731).

Auch auf einer institutionellen Ebene zeigt sich das ökonomische Leitbild: Universitäten sollen als Zentren von Forschung und Innovation als autonome ökonomische Akteure agieren und das innovative Potential sowie die Wettbewerbsfähigkeit der Region, des Staats und Europas steigern (COM 2011b: 9). Auf Grund ihrer rechtlichen Autonomie werden Universitäten als unabhängige Institutionen betrachtet, diese Übereinstimmung von rechtlicher und faktischer Autonomie geht auf die liberale Theorie (Locke 1689) zurück, in der Machtverhältnisse, etwa in Form von Kapital, negiert werden, während die positiven Effekte der vermeintlichen Autonomie auf die „Performanz“ der Hochschulen hervorgehoben werden: „universities will not become innovative and responsive to change unless they are given real autonomy“ (COM 2011b: 48). Dabei wird jedoch die Wirkung von Anreizmechanismen, denen Universitäten im neuen Hochschulsystem ausgesetzt sind, nicht berücksichtigt, während die vermeintliche Autonomie untergraben wird, indem Controlling-Mechanismen, wie das Qualitätsmanagement, eingeführt werden (ebd.), die Vertrauen in die Qualität der universitären Bildung in unterschiedlichen Ländern herstellen sollen (ebd.: 36). Letztlich fungieren Qualitätssicherungssysteme aber als Methode zur ständigen Kontrolle, mit denen die Umsetzung des Bologna-Prozesses evaluiert werden kann. Dies stellt eine „sanfte“ Form der Steuerung dar, die im Neoliberalismus direkte Formen der politischen Steuerung verdrängt, jedoch keinesfalls mehr Autonomie bedeutet (Bröckling 2017: 8) und lediglich die Ökonomisierung der Gesellschaft vorantreiben, die sich in der Universalisierung des Konzepts des Unternehmens zeigt (Foucault 2017b: 335). Die Benennung als ökonomischer Akteur im Kapitalismus geht mit einem Wettbewerbsmoment und Zwang zur Kapitalakkumulation einher (Heinrich 2012: 131). Dieser Anspruch wird in Folge auch an die Hochschulen gestellt: Durch Zusammenarbeit mit Forschungszentren und Unternehmen sollen diese zum Wissens- und Technologietransfer beitragen, um aus Ideen marktfähige Produkte und Dienstleistungen zu machen (COM 2011b: 41). Gleichzeitig sollen sich Universitäten auf die Bedürfnisse der regionalen Unternehmen spezialisieren, diese mit hochqualifizierten Arbeitskräften versorgen und die Regionalentwicklung vorantreiben (ebd.: 42). Damit werden wissenschaftliche

Bestrebungen klar an einer ökonomischen Zielsetzung ausgerichtet und letztlich private Unternehmen staatlich quersubventioniert.

In Folge wird festgestellt, dass trotz der Bedeutung tertiärer Bildung die Ausgaben im Zuge der Wirtschaftskrise 2008 auf Grund des steigenden Drucks auf öffentliche Haushalte zurückgegangen sind (ebd.: 46). Daher wird eine Debatte über die Höhe von privaten und öffentlichen Investitionen in tertiäre Bildung erforderlich (ebd.), in der die neoliberale Vorstellung der „Verschlankung des Staates“ und Haushaltskonsolidierung nicht in Frage gestellt wird (Butterwegge et al. 2017: 80). Stattdessen wird für eine effiziente Zuweisung öffentlicher Mittel die Einführung von Wettbewerbselementen, wie etwa der Exzellenzinitiative in Deutschland oder Leistungsbezogener Finanzierung, vorgeschlagen (COM 2011b: 47), auch hier findet sich der Versuch einer Vermarktlichung als Antwort auf dringende Probleme. Damit wird das Modell des Markts absolut gesetzt, während der Umstand, dass der damit einhergehende Wettbewerb einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen Universitäten, die in anderen Abschnitten desselben Policy-Papers (ebd.: 50) gefordert wird, konträr entgegensteht, missachtet wird. Die zunehmende Finanzierung von Bildungseinrichtungen durch Drittmittel, die auch von der Wirtschaft zur Verfügung gestellt werden, wird positiv aufgenommen, da damit die Forderung der Mitteldiversifizierung erfüllt wird (ebd.: 10) und die finanzielle Autonomie von Universitäten steigen soll (ebd.: 47). Tatsächlich richtet sich die Drittmittelfinanzierung von Forschung und Lehre allerdings stärker an den externen Bedürfnissen der Bereitsteller aus (Wodak 2015: 383). Dabei werden hauptsächlich problem- und anwendungsorientierte Forschung gefördert, während Grundlagenforschung, die oft in keinem konkreten Interessenszusammenhang steht, jedoch wichtige Erkenntnisse liefert, zu kurz kommt (ebd.).

Schlussendlich wird der widersprüchliche Charakter der Internationalisierung und Liberalisierung tertiärer Bildung beschrieben, da eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Universitäten hier mit Wettbewerb um Lehrende und Studierende einhergeht (COM 2011b: 50). Dabei wird jedoch nur die internationale Perspektive betrachtet, während die Konkurrenzsituation innerhalb einzelner Staaten, besonders um Finanzierung, negiert wird. Stattdessen wird der europäische Hochschulsektor als Einheit betrachtet (Foucault 2017b: 20), der, besonders auf Grund der massiven Bildungsinvestitionen der BRIC-Staaten, zusammenarbeiten muss (COM 2011b: 53), um seine Stärke zu bewahren (Foucault 2017b: 31). Gerade dazu ist eine Vereinheitlichung des Bildungssystems notwendig und die Forderung nach Mobilität, die mit der Entwicklung von Kernkompetenzen, interkulturellen Kompetenzen und der Vorbereitung auf die Arbeit in einer globalisierten Welt begründet wird (COM 2011b: 39), erscheint als Legitimation der Vereinheitlichungs- und Liberalisierungsbestrebungen, die zur Herstellung der internationalen

Wettbewerbsfähigkeit dienen (Attac 2017: 19). Tatsächlich ist nämlich die Studierendenmobilität in Europa zurückgegangen ist (Brandl und Gunzer 2009: 168). Gleichzeitig werden die vermeintlichen Vorteile des liberalen Systems vorgehoben, während die inhärenten Probleme als Herausforderungen beschrieben werden, die innerhalb des Systems zu lösen sind oder sich mit der Zeit selbst lösen werden. Dem liberalen Fortschrittsglauben nach ist die einzige Voraussetzung dafür eine zunehmende Liberalisierung, die auf Grund sich in der Gesellschaft notwendigerweise vollziehender „Naturgesetzlichkeiten“²³ wie von selbst zu Wirtschaftswachstum und Wohlstand führen wird (Junge 2008: 88). Empirisch wird dies belegt, indem die positiven Effekte der Bildungsinvestitionen und Liberalisierungsbestrebungen auf das BIP aufgezeigt werden (COM 2011b: 40).

Sämtliche Aussagen in diesem Weisungspapier werden durch empirisch Quellen belegt (ebd.: 53). Die Mehrzahl der Quellen kann allerdings in direkten Bezug zur Europäischen Union gesetzt werden, wobei etwa Arbeitsgruppen der Kommission (z.B. CEDEFOP) oder die OECD zitiert werden. Die verwendeten Studien befassen sich ausschließlich quantitativ mit den Auswirkungen des Bologna-Prozesses, womit eine Reduktion der Reformen auf einige wenige Kennzahlen einhergeht, die kaum in der Lage sind, ein umfassendes Bild über die Auswirkungen und den Verlauf zu geben. Die Ergebnisse werden mittels Grafiken deutlich gemacht, diese bildhafte Darstellung kann leicht eine manipulative Wirkung haben. Dies wird besonders in jenen Abschnitten deutlich, in denen dieselbe Grafik mehrmals in ähnlicher Form wiederholt wird, wodurch eine Aussage besonders überzeugend erscheint.

6.1.3 Über eine erneute EU-Agenda für die Hochschulbildung

Im Jahr 2017 wurde von der Europäischen Kommission die „Mitteilung der Kommission an Das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Über eine erneute EU-Agenda für die Hochschulbildung“ herausgegeben. Ursprünglich wurde das Dokument am 30.05.2017 veröffentlicht, doch erfolgt am 30.07.2017 in der deutschen Fassung noch die Korrektur eines Übersetzungsfehlers. Die Kommission möchte mit dem Dokument der Hochschulbildung in der EU einen neuen Impuls geben, dazu werden Reformen vorgeschlagen, konkrete Maßnahmen der Kommission angekündigt und Möglichkeiten für die Finanzierung des Bildungssystems aufgezeigt. Obwohl die Reformen im Kompetenzbereich der Mitgliedsstaaten liegen, soll mit der „Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ (2011) und dem Ziel, dass 2020 40% der jungen

²³ Die klassische ökonomische Theorie neigt dazu, Naturgesetzlichkeiten in der Gesellschaft zu postulieren (Brodbeck 2013: 146).

Menschen einen tertiären oder gleichwertigen Abschluss haben, eine strategische Richtung vorgegeben werden.

Der Einstieg in das Weisungspapier erfolgt mit einer fatalistischen Skizze der Situation Europas: Gerade „angesichts der zunehmenden Polarisierung unserer Gesellschaften und dem wachsenden Misstrauen in die demokratischen Einrichtungen“ soll Bildung zu einer Priorität der europäischen Zusammenarbeit werden (COM 2017a: 2). Dies macht einen bestimmten Handlungsbedarf deutlich, wobei Bildung der „Grundstein für gerechte, offene und demokratische Gesellschaften sowie für nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung“ ist (ebd.). In dieser Formulierung werden die verwendeten Adjektive gleichgesetzt, sodass eine Demokratie notwendigerweise offen und gerecht erscheint, während Wachstum und Beschäftigung notwendig für ihr Funktionieren seien. Hochschulbildung spielt hier eine „einzigartige Rolle“, da, unter anderem durch die Digitalisierung, die Nachfrage nach hochqualifizierten, sozial engagierten Menschen steigt (ebd.). Damit wird zuerst an eine emanzipatorische Vorstellung von Bildung angeknüpft und Bildung idealisierend zum Allheilmittel gemacht, durch das sich gegenwärtige Probleme lösen und eine bessere Zukunft einstellen soll. Diese Bestrebungen werden allerdings wieder verworfen, indem der instrumentelle Wert von Bildung betont wird, ohne dabei auf offenkundige Widersprüche, wie etwa „nachhaltiges Wachstum“, einzugehen. Stattdessen wird, durch Hervorhebung der Erfolge und scheinbar nüchterner Beschreibung der Funktionsweise des Hochschulsystems, ein Konsens über die positive Bewertung der Reformen erzeugt (Hill 2015: 289). Gleichzeitig werden auch hier Probleme, die sich bei der Verfolgung dieses Ziels ergeben, lediglich als Herausforderungen bezeichnet. Zur Zielerreichung wird eine Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Forschung und Unternehmen gefordert (COM 2017a: 2), den Universitäten von der Kommission im Imperativ eine klare Funktion zugesprochen: Sie sollen Absolvent*innen mit den für die Wirtschaft notwendigen Qualifikationen bereitstellen, in Bildung, Forschung und Innovation effektive Leistungen erbringen und in Kontakt mit der Gesellschaft stehen (ebd.). Durch diese Impulse erfolgt ein Agenda-Setting, durch das andere Reformmöglichkeiten bzw. Probleme²⁴ im Hochschulbereich nicht berücksichtigt werden und die Autonomie der Universitäten untergraben wird. Diese Form der sanften Führung zeigt sich auch, indem gerade Projekte die den Zielen der Union, etwa der Strategie 2020, entsprechen, finanziell unterstützt werden (ebd.: 14).

Vordergründig werden vier Herausforderungen vor denen Europa steht benannt: Erstens stellt besagtes Missverhältnis zwischen den vorhandenen und benötigten Kompetenzen eine Herausforderung für das Hochschulsystem dar (ebd.: 4), womit universitäre Bildung auf intentional erlernbare Kompetenzen

²⁴ Dies zeigt sich in der Strategie 2020, in der durch die massive Simplifizierung der Reformanstrengungen auf eine Zahl, 40% der Bevölkerung soll bis 2020 einen tertiären Abschluss haben, andere Probleme des Bildungssystems ausgeblendet werden.

reduziert wird. Um die „Nachfrage nach hochwertigen Kompetenzen“ zu bedienen, soll, da Absolvent*innen der STE(A)M-Fächer, gefragt sind, schon bei Schüler*innen das Interesse für Mathematik oder Naturwissenschaften geweckt werden (ebd.: 5). Zweitens besteht eine geringe soziale Mobilität unter den Studienanfänger*innen und eine „Geschlechtersegregation“ zwischen den Studiengängen (ebd.: 4), der durch eine systematische Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Schulen und Berufsberater*innen bei der Studienberatung entgegengewirkt werden soll. Die Aussage zur geschlechtsstereotypen Aufteilung steht diametral gegen das Weisungspapier COM 2011b, in welchem diese lediglich als Banalität ohne weitreichende Konsequenzen abgetan wird. Die Härte dieser Aussage stilisiert den vorherrschenden Krisendiskurs, wobei dem Problem mittels Anreizsetzungen begegnet werden soll. Damit wird auch zur Behebung ein Marktmechanismus eingesetzt: Der Anteil von „Frauen, Minderheiten und anderen unterrepräsentierten Gruppen in wissenschaftlichen und technischen Fächern in der Hochschulbildung“ und damit in den entsprechenden Berufen soll erhöht werden, indem die richtigen Bedingungen für ihren Erfolg geschaffen werden (ebd.: 8). In diesem Zusammenhang wird auch kurz darauf hingewiesen, dass Hochschuleinrichtungen für alle Studierende ein „sicherer Ort ohne geschlechterspezifische Gewalt und Diskriminierung“ sein sollen (ebd.). Eine Aussage, die in keinen Zusammenhang gestellt wird, sodass es sich dabei wohl um einen bloßen Formalismus handelt, der jedoch verkürzt ist, da andere Formen von Gewalt und Diskriminierung, wie Rassismus oder Klassismus nicht erwähnt werden (Riegaf 2013). Drittens leisten Hochschulen häufig nicht den erwarteten Innovationsbeitrag zur Wirtschaft (COM 2011: 8). Damit werden Forschung und Lehre wie selbstverständlich ein Mittel zur Stärkung der Wirtschaft, während andere Funktionen von Bildung, die zu Anfang desselben Weisungspapier noch aufgezeigt werden, keine Bedeutung mehr haben. Die mangelhafte Innovation kann aus Perspektive der Kommission erklärt werden, da viertens unterschiedliche Komponenten der Hochschulsysteme oft nicht nahtlos ineinandergreifen. So belohnen etwa Finanzierungs-, Anreiz- und Belohnungsmechanismen Leistungen in Lehre, Forschung und Innovation sowie in Bezug auf soziale Inklusion und Engagement nicht ausreichend (ebd.: 4). Damit wird den Menschen und Hochschulen unterstellt in einer voraussagbaren Weise auf bestimmte Reize zu reagieren: Durch unbewusst ablaufende Kosten-Nutzen-Kalkulationen soll jene Entscheidung, die den höchsten Nutzen bringt, getroffen werden, wobei der Nutzen einer Entscheidung durch Anreize erhöht werden kann, sodass diese eher gewählt wird (Becker 1976). Damit können Individuen und ganze Organisationen durch Anreize gelenkt werden.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wird der Bildungsbereich dem ökonomischen Paradigma unterworfen - Berufsberatung und Programmgestaltung sollen optimiert werden: Hochschulen kommt die

Aufgabe zu, die Studieninhalte auf dem aktuellsten Stand zu halten und auf den Bildungsbedarf der Studierenden auszurichten (COM 2017: 5). Damit wird ein Konsument*innen/Produzent*innen Verhältnis hergestellt, das die aktive Rolle von Studierenden im Bildungsprozess minimiert (Nixon et al. 2016: 3). Stattdessen soll über die „Europäische Initiative zur Werdegang-Nachverfolgung von Hochschulabsolvent*innen“ der Wissenstand über Berufslaufbahnen und Bildungswege verbessert und zur Gestaltung der Curricula genutzt werden (COM 2017: 6). Damit übernimmt die Kommission die „Führung der Menschen“, die darauf zielt durch Kenntnis der „inneren Wahrheit“ der Individuen ihre Formierung zu den gewünschten Subjekten sicherzustellen (Bröckling 2017: 10). Der Anspruch der Verhaltensführung zeigt sich auch im Rahmen der universitären (Aus)-Bildung: Kompetenzen und Erfahrungen, die an konkrete, reale Problemen anknüpfen, sollen entwickelt und besonders berufspraktisches Lernen gefördert werden (COM 2017: 6). Damit erfolgt die Einübung bestimmter Verhaltensweisen, deren inhaltliche Relevanz durch eine „strategische Partnerschaft“ (ebd.: 9) mit Arbeitgeber*innen in der Gestaltung der Curricula sichergestellt werden soll, womit Bildung den fremden Bedürfnissen²⁵ der Ökonomie unterworfen wird. Dennoch scheint diese Maßnahme zur Absicherung der Beschäftigungsfähigkeit letztlich an dem eigentlichen Problem, der fundamentalen Unsicherheit, die der Markt evoziert, vorbeizugehen (Münch 2011: 333). Diese Unsicherheit entsteht aus dem ständigen Konkurrenzkampf und der Individualisierung der Verantwortung hinsichtlich der sozialen Position. Diesem Umstand kann individuell nur begegnet werden, indem der*die Einzelne unter dem Schlagwort des „Lebenslangen Lernens“ fortwährend ihre*seine Kompetenzen weiterentwickeln, womit diese dem Diktat der Selbstoptimierung ausgesetzt und in eine ständige Aktivität versetzt werden (Bröckling et al. 2015: 93). Dabei ist es nicht ausreichend sich Wissen anzueignen, da dieses sofort wieder veraltet sein kann (ebd.), sondern soziale und zivilgesellschaftliche Kompetenzen sollen entweder in dazu bestimmten Vorlesungen oder durch Freiwilligen- und Gemeinschaftsarbeit entwickelt werden, für die als Anreiz auch Leistungspunkte in Form von ECTS vergeben werden (COM 2017: 9). All diese Ansprüche führen zu einer Überfrachtung der Studiengänge und Überforderung der Studierenden (Brandl und Gunzer 2009: 165).

Durch das Engagement der Studierenden und Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Zivilgesellschaft sollen Universitäten einen Beitrag zu Entwicklungsstrategien von Städten und Regionen leisten und so ihre gesellschaftliche Verankerung stärken (ebd.: 8). Für die Öffnung über die akademische Gemeinschaft

²⁵ Jene fremden Bedürfnisse sind dem eigentlich Bildungsprozess äußerlich, das bedeutet, dass sie Studierenden auferlegt werden, sodass diese im Bildungsprozess eine Entfremdungserfahrung machen und diesen nur noch als Mittel zum Zweck der Humankapitalmaximierung begreifen können (Herrmann 2014: 19).

hinaus sollen Anreiz- und Belohnungsmechanismen eingeführt werden, womit eine indirekte Steuerung erfolgt, während die Politik in ihrer Rolle als Exekutive zurücktritt. Der Forderung, dass Hochschulen eine außenorientierte Kultur, Innovation, Unternehmergeist und „neue Lösungen für wirtschaftliche, soziale und ökologische Probleme“ entwickeln sollen, da komplexen globalen Herausforderungen nur durch mit dem notwendigen Fachwissen begegnet werden kann“ (ebd.), liegt die Annahme zu Grunde, dass gesellschaftliche Prozesse bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegen, die wissenschaftlich erkannt werden können, sodass die Bevölkerung politisch steuerbar wird (Foucault 2017b: 36). Während der Wissenschaft alleinige Lösungskompetenz zugesprochen wird (Feyerabend 1979: 107), wird bei den Akteur*innen auf Grund der ausufernden Größe der Probleme ein Gefühl der Überforderung erzeugt, das lähmend wirkt und die tatsächliche Lösung der Probleme verhindert (Gertenbach und Rosa o. J.: 181). Besonders da diese Form des Diskurses verhindert, dass außerhalb des Systems gedacht wird, stattdessen wird dieses, und damit die systemimmanenten Probleme, mit konsequenter Ausdehnung des Unternehmens nur reproduziert (Foucault 2017b: 334): Die Hochschulen sollen zu „unternehmerischen Akteurinnen“ werden, dieser „Unternehmergeist“ wird aktiv gefördert und soll Teil der „institutionellen Strategie“ sein. Mit „Strategie“ wird eine Kriegsmetapher bedient (Kudla 2008: 69) und Bezug auf die strategische Position Europas im internationalen Wettbewerb genommen. Zur Sicherung dieser sollen wissenschaftliche Fortschritte in „marktreife Innovationen“ umgesetzt und durch Innovation die regionale Spezialisierung vorangetrieben werden (COM 2017: 10). Innovation soll der „wichtigste Motor für Wirtschaftswachstum“ sein, doch gerade Wirtschaftswachstum steht der Lösung ökologischer Probleme diametral entgegen, die auch weitreichend soziale Folgen haben werden (Brand und Wissen 2017: 34).

Hochschulen sollen Human- und Finanzressourcen durch Anreiz- und Belohnungsmechanismen und die Festlegung von Zielsetzungen und Qualitätsstandards zugeteilt werden (COM 2017a: 11), dies steht einer Autonomie der Hochschulen konträr gegenüber, besonders da die Leistungsmessung zur Mittelvergabe als ständige Überprüfung durch Qualitätssicherungssysteme funktioniert. Hochschulen wird damit in Form von leistungsbezogener Finanzierung der Anreiz gegeben, das zu liefern, was die Gesellschaft „benötigt“ (ebd.). Ferner wird die Autonomie untergraben, indem durch mögliche finanzielle Renditen private Finanzierung attraktiver gemacht werden soll (ebd.). Zur Finanzierung wird den Hochschuleinrichtungen auch vorgeschlagen, die Entwicklung der regionalen Wirtschaft voranzutreiben und damit Mittel aus europäischen Struktur- und Investitionsfonds zu beziehen (ebd.: 13), doch damit werden Forschung, Lehre und Studiengänge eindeutig an einem äußeren Zweck ausgerichtet. Die Autonomie wird durch den zunehmenden Fokus auf internationale Zusammenarbeit und durch die damit einhergehende

Standardisierung weiter in Frage gestellt (ebd.: 14), denn um im internationalen System bestehen zu können ist es notwendig sich anzupassen.

Auch in diesem Weisungspapier werden keine Verweise auf die Empirie vorgenommen, sondern lediglich Aussagen getätigt, die durch Bezug auf frühere Weisungspapiere, nicht näher erklärte Projekte (etwa das Projekt CREASSESS)²⁶ oder Webseiten unterschiedlicher Europäischer Organisationen (z.B. <https://www.erasmuswithoutpaper.eu>) gerechtfertigt werden. Damit wird kaum ersichtlich, wie die Kommission zu den Politikempfehlungen kommt, sondern es werden lediglich Aussagen platziert, die ihre Legitimation durch einen Appell an Autoritäten oder Normalisierungen erhalten. Einen solchen Appell an Autorität stellt etwa die Aussage „Die Mitgliedstaaten, die Sozialpartner und der Hochschulbereich anerkennen die positiven Auswirkungen von EU-Aktivitäten und die damit verbundene internationale Dimension“ (COM 2017a: 3) dar, da hier suggeriert wird, dass gut informierte politische Entscheidungsträger die Reformen anerkennen. Normalisierungen werden etwa in Bezug auf den Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und Bildung vorgenommen (ebd.: 2), der kein einziges Mal in Frage gestellt wird. Meist wird den Mitgliedstaaten die Kompetenz zur Reformumsetzung zugesprochen, während die Europäische Kommission nur beratend zu Seite stehen kann, doch wird dieses Bestreben durch Vorgabe der strategische Richtung relativiert (ebd.: 3). Damit scheint die Kommission ein Bewusstsein ihrer wichtigen Rolle im Prozess zu haben und diese bis zu einem gewissen Grad offenzulegen.

6.1.4 Staff Commission Working Document 2017

Zur Ergänzung des Dokuments „Über eine erneute Agenda für die Europäische Hochschulpolitik“ wurde wiederum nur auf Englisch das Dokument „Commission Working Document on recent developments in European high education systems Accompanying the document Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions: A renewed EU agenda for higher education“ herausgegeben. Darin werden die Anliegen des Weisungspapiers (3) spezifiziert und die Hintergründe in sieben Kapiteln empirisch beleuchtet: „Introduction“, „Why higher education matters to Europe“, „skills mismatches and skills development“, „social inclusion and civic engagement“, „innovation and smart specialization“, „effective and efficient higher education systems“ und „cross-cutting aspects of EU support“. Zuerst wird meist,

²⁶ Dieses Projekt wird auch tatsächlich im Weisungspapier nicht erklärt, erst das dazu gehörige Working Paper wirft Licht darauf: Es handelt sich dabei um ein von der OECD gefördertes Projekt, das Schüler*innen dabei helfen soll, Kreativität zu entwickeln (COM 2017b: 32).

untergliedert in Unterkapital, ein Zustand beschrieben, um in Folge „best-practice“-Beispiele als gangbare Lösungsansätze zu präsentieren. Diese erscheinen als Ziel, an dem sich Nationalstaaten und Hochschuleinrichtungen bei Umsetzung ihrer Reformen orientieren können.

Das gesamte Dokument ist durchgehend mit Nummerierungen vor jedem Absatz versehen, die quer zu den Kapitelnummerierungen verlaufen. Eine Systematik wird hier nicht wirklich ersichtlich, die einzige mögliche Erklärung erscheint mir ein Fehler in der Formatierung zu sein.

Tertiäre Bildung wird erneut eine bedeutende Funktion für die Entwicklung von erfolgreichen, inklusiven Gesellschaften zugesprochen, wobei Universitäten zur Herstellung von Humankapital, Sozialer Mobilität und Inklusion beitragen sollen (COM 2017b: 2). Damit hat diese eine ökonomische, soziale und kulturelle Funktion, wobei die ökonomische Funktion im Dokument hervortritt. In Folge wird auch lediglich auf die Entwicklung von Humankapital in Orientierung an der sich verändernden Nachfrage des Arbeitsmarkts eingegangen (ebd.: 2). Dabei wird die bisherige Expansion tertiärer Bildung als weithin erfolgreich betrachtet (ebd.: 5), wobei besonders die damit einhergehenden positiven Effekte, wie etwa eine geringere Arbeitslosigkeit und ein höheres Einkommen hervorgehoben werden (ebd.: 6). Dies scheint zu genügen, um das Ziel der Bildungsexpansion absolut zu setzen und anzunehmen, dass dies allfällige ökonomische und soziale Probleme lösen kann (ebd.: 2). Dazu muss in einem naiven Fortschrittsglauben lediglich den gegenwärtigen Herausforderungen bei der Expansion des Bildungswesens begegnet werden (ebd.: 7), wie auch in „Über eine erneute EU-Agenda für die Hochschulbildung“ deutlich wird.

Der Wirtschaft wird hier ein Eigenleben zugesprochen, wobei die kapitalistischen, neoliberalen Produktionsverhältnisse naturalisiert werden und nicht gestaltbar erscheinen (Flecker 2018: 7). Die neue Unsicherheit hinsichtlich des Arbeitsplatzes führt zum Versuch das eigene Profil zu optimieren (Bröckling 2007: 283). Dabei richten sich die Menschen bei Entwicklung ihrer Fähigkeiten an den technischen Innovationen der Digitalisierung aus (COM 2017b: 2). Zur nachhaltigen Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit ist, auf Grund der steigenden Komplexität der Berufe und des technologischen Wandels, ein Fokus auf „soft skills“ notwendig (ebd.: 10). Diese Fähigkeiten erscheinen aber nicht nur im Berufsleben wichtig, sondern auch für zivilgesellschaftliches Engagement (ebd.: 3). Besonders Flexibilität, kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten, unternehmerisches Handeln und Anpassungsfähigkeit sind gefragt, da diese nicht so leicht maschinell substituierbar sind (ebd.). Die Kommission besitzt dabei durchaus ein Problembewusstsein, dass diese Fähigkeiten kaum erlernbar sind und die gegenwärtige Organisation des Studiums keineswegs Kreativität und Innovationsfähigkeit von Studierenden fördert

(ebd.: 28). Das Universitätssystem nach Bologna verunmöglicht dies jedoch durch die Individualisierungstendenz und den ständigen Druck (Münch 2011: 331). Doch anstatt zu erkennen, dass das Problem in den Strukturen des neuen Hochschulsystems liegt, das auf Wettbewerb aufbaut und damit keinen Freiraum für Kreativität lässt, sollen neue Lernformen geschaffen werden, mit denen die Entwicklung junger Menschen weiter durchstrukturiert und kontrolliert werden kann (COM 2017b: 31).

Universitäten sollen damit zu Innovation und ökonomischer Entwicklung beitragen (ebd.: 4) und Wissenschaft die großen gegenwärtigen ökonomischen, sozialen und ökologischen Probleme lösen (ebd.: 3). Damit wird ein naiver Wissenschaftsglauben vertreten, nach dem es für alle bestehende Probleme einen rationalen Lösungsweg gibt (Mouffe 2017: 19). Dem sinkenden Vertrauen der Bevölkerung in Politik und Wissenschaft, soll begegnet werden, indem Universitäten durch Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft etwa in strukturell schwächeren Regionen durch „smart specialisation strategies“ einen Beitrag zur ökonomischen Entwicklung leisten und „gesellschaftliche Verantwortung“ übernehmen (COM 2017b: 4). Obwohl solche Innovationsprozesse als komplex und kaum planbar erscheinen, sollen, etwa durch Wettbewerbsmechanismen und Anreizsysteme, die „richtigen“ Bedingungen für die Entstehung von Innovationen geschaffen werden (ebd.: 4). Dabei wird angenommen, dass Regelungen komplexe soziale Prozesse nicht effizient steuern können, sodass dem Markt und dem Wettbewerb diese Funktion überlassen wird (Hayek 1945: 521). Damit das Hochschulsystem den Ansprüchen der modernen Gesellschaft gerecht wird, ist ein Verständnis über die Entwicklung der Arbeitswelt und die benötigten Fähigkeiten Voraussetzung (ebd.: 13). Dabei wird der Beruf als der in die Gesellschaft integrierende Faktor betrachtet und daher die Relevanz der Fähigkeiten und Kompetenzen, die Studierenden in ihrem Studium erhalten nur in Bezug auf den Arbeitsmarkt bemessen (ebd.: 8). Das Auseinanderklaffen von Qualifikationsangebot und -nachfrage wird darauf zurückgeführt, dass sich zu wenige Studierende für die benötigten Fächer interessieren, zu wenige Ausbildungsplätze vorhanden sind und nicht zuletzt auf Geschlechtsstereotype (ebd.: 8f). Um dem entgegen zu arbeiten, soll der Werdegang von Absolvent*innen verfolgt und die Bildungssysteme dementsprechend angepasst werden (ebd.: 14). Gleichzeitig sollen Studierende bei einer wohl informierten Wahl unterstützt und besonders die Attraktivität der STEM²⁷-Fächer erhöht werden (ebd.: 15). Indem nur jene Fächer erwähnt werden, bei denen ein „mismatch“ (ebd.) besteht, erfolgt eine einseitige Verkürzung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten. Darin offenbart sich jene „Regierung der Seelen“, die sowohl Individualisierend als auch totalisierend wirkt; also sowohl

²⁷ STEM = Sciences, Technology, Engineering, Maths

auf das Heil des Individuums, das in das Bildungssystem eintritt als auch auf das Heil der Gesellschaft, deren Wohlstand maximiert werden soll, zielt (Foucault 2017a: 282). Durch Diversifizierung der Studierenden mittels neuer Unterstützungsmechanismen soll auch einer Entfremdung bestimmter Gesellschaftsgruppen gegenüber etablierten Institutionen entgegengearbeitet werden (COM 2017b: 21). Letztlich wird also nichts im gesellschaftlichen System verändert, sondern lediglich versucht breitere Teile der Bevölkerung über die Hochschulbildung in das System zu integrieren und sie an dieses zu binden.

Auf Grund der hohen Erwartungen an tertiäre Bildung erscheint es notwendig, dass Universitäten ihre Ressourcen effizient einsetzen und gute Ergebnisse produzieren (ebd.: 34), dementsprechend sollen diese unternehmerisch agieren (ebd.: 32). Um dies sicher zu stellen, werden Anreizsysteme geschaffen, die gute Performanz belohnen, wie etwa „output-based funding formulas“ (ebd.: 36). Diese Zweck-Mittel Rationalität steht fernab eines vertrauensvollen Verhältnis zwischen Staat, Gesellschaft und Universitäten, sondern bedeutet eine ständige Kontrolle, Rechenschaftspflicht und Wettbewerb. Indem Universitäten für den produzierten Output, also die Zahl an Absolvent*innen oder die Zahl der Publikationen bezahlt werden (COM 2017b: 36), erfolgt eine Verfestigung des Konzepts des Unternehmens (Foucault 2017a: 333). Zur besseren Vergleichbarkeit soll ein Ranking der internationalen Universitäten geschaffen werden (COM 2017b: 39), damit geht eine Wettbewerbsverschärfung einher (Münch 2011).

Der Fokus auf Optimierung und „Accountability“ zeigt sich auch bei Gestaltung der Studiengänge: Die Curricula werden zunehmend nach zuvor definierten Lernergebnisse entworfen, womit eine stärkere Studierenden-Zentriertheit und Berücksichtigung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden bestehen soll (COM 2017b: 16). Dabei erhält die Anwendung von Wissen im Studium eine neue Bedeutung, sodass auch externe Erfahrungen, etwa Praktika, in das Studium einbezogen werden sollen (ebd.: 17). Gleichzeitig sollen digitale Technologien eine Möglichkeit bieten Innovation voranzutreiben und den Zugang zu tertiärer Bildung verbessern (ebd.). Besonders Online-Kurse, sowohl von Universitäten als auch privaten Firmen, sollen die Organisation des Lernens verändern, indem eine Vielzahl kleiner Kurse angeboten und so ein Zugang für Menschen geschaffen wird, die nicht an eine Universität gehen würden (ebd.: 18). Während hier mit einer weiteren Bildungsexpansion und den damit verbundenen sozialen Zielen argumentiert wird, stehen hinter der Öffnung des öffentlichen Guts tertiäre Bildung doch ökonomische Interessen: Gerade das GATS lässt der Europäischen Union eigentlich keine Wahl über Gestaltung des Zugangs für neue Akteure bei Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Anthofer 2005: 115).

Die in diesem Working-Dokument verwendeten Quellen sind etwas vielfältiger als in dem Working-Dokument 2011. Zwar werden noch immer vordergründig Quellen, die aus direktem Zusammenhang mit den Europäischen Institutionen oder der OECD stammen, zitiert, doch wird auch auf Ökonom*innen und Bildungswissenschaftler*innen Bezug genommen. Bei den bildungswissenschaftlichen Beiträgen geht es vordergründig um technologischen Wandel und dessen Implikationen oder die Ausgestaltung der universitären Strukturen. Kritische Literatur wird nicht erwähnt.

6.2 Die Feinanalyse von „Über eine erneute EU-Agenda für Hochschulbildung“

Für die Feinanalyse habe ich das Weisungspapier „Über eine erneute EU-Agenda für Hochschulbildung“ ausgewählt, da dieses am aktuellsten ist. Der breitere, institutionelle Kontext der Weisungspapiere wurde schon in Kapitel 5 behandelt, doch steht noch eine Betrachtung des Arbeitsprogramms der Europäischen Kommission im Jahr 2017, die als Autorin genannt wird, aus: Jean-Claude Juncker ist seit 2014 Präsident der Kommission. Das Arbeitsprogramm der Kommission steht 2017 unter dem Titel „Ein Europa, das schützt, stärkt und verteidigt“ und beginnt mit einer Auflistung großer Herausforderungen, vor denen Europäer*innen stehen und zu denen die Kommission Lösungen anbieten möchte (COM 2016: 2). In Folge werden 10 Prioritäten genannt, wobei „Beschäftigung, Wachstum und Investitionen“ an erster Stelle stehen (ebd.:6) und ein direkter Bezug zwischen Ausbildung und Beschäftigungschancen hergestellt wird. Damit wird schon deutlich, dass Bildung für die Kommission auch als Wirtschafts- und Währungsunion von Interesse ist und zumindest teilweise in ihren Kompetenzbereich fällt. Auch in den anderen Prioritäten wird entsprechend der Ausrichtung der EU ein starker Bezug zur Wirtschaft hergestellt, wobei Grundrechte, das demokratische Verständnis und Migrationspolitik als relevante Bereiche erscheinen. In der „Initiative im Jugendbereich“ (2017) wird die Modernisierung der Schul- und Hochschulausbildung und die Nachverfolgung der Lebenswege von Absolvent*innen nach Aus- und Weiterbildung zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit vorgeschlagen. In Folge entsteht „Über eine erneute EU-Agenda für Hochschulbildung“, in dem besonders Augenmerk auf den Bereich der Hochschulbildung gelegt wird.

Das Weisungspapier weist eine klare Gliederung auf: Nach Feststellung der Relevanz von Hochschulbildung wird zu den Erfolgen übergegangen, die als rhetorisches Mittel der Überzeugung über die positiven Effekte der Reformen dienen. Dies zieht sich durch das gesamte Dokument, immer wieder wird das Bestehende gelobt und lediglich Verbesserungen vorgeschlagen: „auf intelligente Weise Investitionen tätigen, um vorhandene Stärken in wegweisende Forschung umzusetzen“ (COM 2017a: 8). Neben Appellen an Autoritäten etwa durch Bezug auf andere Weisungspapiere (ebd.: 2), wird damit die Vorstellung einer

Alternativlosigkeit eben dieser Reformen erzeugt. Erst in Folge werden die Probleme – die als Herausforderungen benannt werden, aber keinen Anlass geben, an den grundlegenden Zielsetzungen zu zweifeln – beschrieben. Das dazugehörige Working-Dokument bietet dazu die empirische Basis, auf die aber kein Bezug genommen wird. Stattdessen werden oft Aussagen getätigt, ohne diese zu begründen: „Forschungsexzellenz setzt internationale Zusammenarbeit und Mobilität voraus“ (ebd.: 10). Zuletzt wird auf Maßnahmen eingegangen, die von Universitäten, Mitgliedsstaaten oder der Kommission zu ergreifen sind. Die Zielsetzungen werden absolut gesetzt, allerdings nicht direkt beschrieben, sondern nur Beispiele genannt, die als wünschenswert erscheinen, damit sollen „Einblicke in Aspekte, die funktionieren gewonnen werden“ (ebd.). Obwohl das Dokument von der Kommission herausgegeben wurde, spricht diese in der dritten Person von sich, so heißt es „die Kommission wird...“ (ebd.: 14) und nicht „wir werden“. Die Überschriften der vier Hauptteile sind in Großbuchstaben und „fett“ gedruckt, innerhalb des Dokuments werden scheinbar wichtige Aspekte „fett“ herausgehoben. Mit einer solchen Heraushebung wird die Aufmerksamkeit des Lesenden unmittelbar auf diese Elemente gelenkt. Hauptsächlich werden Ziele und Herausforderungen hervorgehoben, doch auch eher willkürlich erscheinende Phrasen, wie etwa „Gute Lehrkräfte“ (ebd.: 6) oder „internationale Verbreitung von Ideen“, „Zusammenarbeit“ und „Mobilität“ (ebd.:14). Durch das erste Kapitel wird durch diskursiv gestellte Untertitel geleitet, die zusammen den Satz: „Eine erneute EU-Agenda für die Hochschulbildung, die auf bereits Geleistetem aufbaut, ... die Anstrengungen jedoch auf aktuelle und sich abzeichnende Chancen und Herausforderungen konzentriert“ (ebd.: 2f) ergeben. Damit wird der Einstieg in den Text erleichtert, da der Eindruck entsteht, dass eine Geschichte erzählt wird. Dies wird in Kapitel 3 wiederholt (ebd.: 12f). Nach Ausführung der gegenwärtigen Lage werden im zweiten und dritten Kapitel Maßnahmen, die die Kommission ergreifen wird, eingeführt, begründet und jeweils am Ende des Unterkapitels tabellenförmig festgehalten. Damit wird einerseits eine größere Übersichtlichkeit erzeugt, doch andererseits veranlasst eine solche Darstellung dazu, nur die Tabellen zu lesen, womit die reflektierte Meinungsbildung zu den Reformmaßnahmen systematisch verhindert wird. Im gesamten Dokument gibt es keinerlei Bilder oder Grafiken, es ist auch nicht graphisch aufwendig gestaltet, sondern relativ neutral gehalten. Im Dokument finden sich Verschränkungen zum Diskurs über den Arbeitsmarkt (COM 2017a: 5), die Digitalisierung (ebd.: 8), die Liberalisierung des Dienstleistungsbereichs (ebd.: 13) und die regionale Entwicklung (ebd.).

Im Gegensatz zur kühlen graphischen Darstellung nimmt die verwendete Sprache emotional mit. Zum einen indem die Leser*innen oft direkt angesprochen werden, etwa mit „jedermann“ (ebd.: 2) oder „es muss gehandelt werden“ (ebd.: 5), zum anderen indem die Vorstellung eines gemeinsamen Europas

erzeugt wird, an dem gearbeitet werden muss. Während durch „jedermann“ die breite Bevölkerung angesprochen wird, wird zugleich die Komplexität der globalen Herausforderungen betont (ebd.: 14). Damit entsteht ein Gefühl der Überforderung, das den Einzelnen angesichts der großen Aufgaben geradezu paralyisiert und ihm, bis auf die vorgegebenen Handlungsweisen keine Spielräume erlaubt (Gertenbach und Rosa o. J.: 181). Stattdessen erscheint Bildung als Allheilmittel für gesellschaftliche Probleme (COM 2017a: 2), so wird wesentlich eine „Hinauszögerungstaktik“ verfolgt, da ein bestimmtes Qualifikationsniveau zur Voraussetzung für die Lösung gesellschaftlicher Probleme wird, aber gerade durch die Bildungsinstitutionen erfolgt eine Anpassung an das kapitalistische System²⁸. Das Ziel die Individuen in die gesellschaftlichen Verhältnisse zu integrieren zeigt sich auch anhand der vordergründig genannten Funktion von Bildung: Da Arbeit zum integrierenden Faktor in die Gesellschaft geworden ist, sollen die Bildungsbestrebungen am Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichtet werden und die Beschäftigungsfähigkeit des Individuums sicherstellen. Die Orientierung am Markt wird nicht hinterfragt und stattdessen die Ausweitung des Markts auf unterschiedliche Gesellschaftsbereiche naturalisiert und das Narrativ „TINA“ verfolgt, nach dem eine derartige Umgestaltung notwendig zur Aufrechterhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit ist (Flecker 2018: 5). Universitäten werden dabei, als jene Akteure, die die Reformen umzusetzen haben, im Imperativ adressiert (COM 2017a: 7). Obwohl die Kommission also vorgibt nur einen Impuls für die Erneuerung des Hochschulsystems zu geben, werden durch die dauernde Verwendung von Imperativen klare Ansprüche an Universitäten und Mitgliedstaaten deutlich.

Die verwendete Sprache ist nicht besonders schwer zugänglich, teilweise scheint diese aber nicht sonderlich achtsam gewählt, so lösen immer wieder Wortkombination Irritation aus, etwa „der Bedarf der Menschen“ (ebd.: 6). Gleichzeitig fallen immer wieder Fremdwörter oder Begriffe, die ohne Kontext sehr unscharf sind, wie etwa „systematische Investitionen“ (ebd.: 6) oder „hochwertige Kompetenzen“ (ebd.: 5). Gerade diese Offenheit in der Beschreibung der Herausforderungen, Ziele und Maßnahmen ermöglicht es eine größere Zahl an Akteur*innen anzusprechen (Laclau 1994: 43). Inhalt wird diesen Begriffen erst in einer bestimmten Begriffstradition gegeben (ebd.), solche „beweglichen“ Begriffe ermöglichen durch eine ideologische Aufladung eine Verhaltenssteuerung (Draheim 2014: 41). Die verwendeten Wörter entstammen oft dem ökonomischen Vokabular, so wird etwa zur Beschreibung von funktionierenden Vorgängen häufig „effizient“ oder „effektiv“ (COM 2017a: 2) herangezogen. Darüber hinaus finden sich,

²⁸ Ich gehe hier davon aus, dass unsere materielle, aber diskursiv hergestellte Umwelt wesentlich unsere Denkweise bestimmt, dabei hat sich die kapitalistische Logik weit über den Bereich der Ökonomie ausgebreitet und manifestiert sich unter anderem in der Denkweise der Individuen. Das unmittelbare Umfeld der Individuen, auch wenn es sich verändert, hat dabei direkten Einfluss auf die Denk- und Handlungsweise.

ähnlich wie in der ökonomischen Theorie (Brodbeck 2013: 28), häufig mechanische Metaphern: „Innovation ist der wichtigste Motor für Wirtschaftswachstum“ (ebd.: 9) oder „Werdegang-Nachverfolgungsmechanismen“ (ebd.: 7). Dies lässt eine bestimmte Nähe der beiden Diskursfelder vermuten. In diesen Metaphern werden gesellschaftliche Prozesse durch klare Ursache-Wirkungs-Mechanismen definiert, sodass diese berechenbar werden (Ötsch o. J.: 13). Dementsprechend sind nur quantitative Daten verlässliche Quellen und Indikatoren sollen für die Erfolgsmessung gefunden werden (COM 2017a: 11), um die Effektivität der bisherigen EU-Instrumente zu prüfen (ebd.: 13).

Die Betonung der herausfordernden Situation im internationalen Wettbewerb und das diskursive Zusammenspiel des neoliberalen Narratives „TINA“²⁹ und eines technologischen Determinismus (Flecker 2018: 2) vermittelt eine gewisse Ausweglosigkeit: „Der Erfolg des Projekts Europa hängt davon ab, ob die EU in der Lage ist, eine bessere Zukunft für die europäischen Bürgerinnen und Bürger zu schaffen“ (COM 2017a: 2). Dabei soll Hochschulbildung eine wichtige Rolle spielen, denn „effektive Bildungs- und Berufsbildungssysteme“ sollen „Grundstein für gerechte, offene und demokratische Gesellschaften sowie für nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung“ sein (ebd.). Während die Produktionsverhältnisse in einem diskursiv hergestellten technologischen Determinismus als nicht gestaltbar erscheinen, wird die Anpassung der Gesellschaft an den technischen Fortschritt gefordert (Flecker 2018: 2). Dementsprechend erscheint eine Bildungsreform notwendig (COM 2017a: 2), um den neuen Anforderungen zu genügen (Flecker 2018: 7) und die internationale Wettbewerbsfähigkeit Europas aufrecht zu erhalten (COM 2017a: 2). Damit erfolgt eine diskursive Schließung mit der gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten und die soziale Bedingtheit der technischen Entwicklung negiert werden (Hajer 2006:23). Stattdessen werden Sachzwang-Argumente hervorgehoben, die außerhalb des politischen Diskurses erscheinen, und von einem technischen Standpunkt aus Anforderungen an die Gesellschaft bzw. an Individuen gestellt (Flecker 2018: 7). Diese werden entsprechend im Imperativ formuliert, so „müssen die Menschen in der Lage sein, unternehmerisch zu handeln, komplexe Informationen zu verarbeiten, selbstständig und kreativ zu denken, Ressourcen (auch digitale) intelligent zu nutzen, effizient zu kommunizieren und resilient zu sein.“ (COM 2017a: 2). Diese Rhetorik und die Logik vermeintlicher Sachzwänge, negieren Autonomie als normativen Hintergrund (Gertenbach und Rosa. O. J.: 181), eine Vorstellung, die diskursiv auf Subjektivierungsmodi wirkt und damit auch faktische Konsequenzen für die Handlungsmöglichkeiten des

²⁹ TINA („there is no alternative“) wurde von Margaret Thatcher geprägt, die auf diese Weise zu Beginn ihrer Regierungsperiode ihre (neoliberale) Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik rechtfertigen wollte, die von Abbau des Sozialstaats, wirtschaftsliberalen Reformen und konservativen Gesellschaftsvorstellungen geprägt war (Queiroz 2018).

Einzelnen hat. Widerstand gegen die Reformen, etwa von Universitäten oder Mitgliedstaaten, wird durch die ständige Reproduktion der Alternativlosigkeit ungemein erschwert, wenn nicht sogar verunmöglicht.

Die Maxime der internationalen Wettbewerbsfähigkeit wird durch die zahlreichen Kriegs- und Wettbewerbsmetaphern reproduziert, in der sich die Fortsetzung des „Kriegs mit anderen Mitteln“ (Foucault 2017b: 93) zeigt und eine umfassende Kommerzialisierung des Bildungsbereichs vorgenommen wird, indem Universitäten und Individuen als Unternehmen behandelt und angesprochen werden. Demzufolge sollen nicht nur die einzelnen Universitäten in Konkurrenz stehen, sondern die gesamten Reformbestrebungen um den Bologna-Prozess werden als Strategie zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit betrachtet. Das klare Ziel der Reformen, die „angetrieben“ werden sollen (COM 2017: 3), ist es, ein „Bildungssystem von Weltniveau“ zu schaffen (ebd.: 2). Dafür gibt die Europäische Kommission eine Strategie vor und fordert von den Universitäten „strategisches Handeln“ im Wettbewerb. Dabei wird ein ständiger Konkurrenz- und Ausnahmezustand stilisiert, der die Akteur*innen andauernd um ihre soziale Position bangen lässt, wobei sowohl die individuelle, institutionelle oder staatliche Position im globalen Wettbewerb wesentlich über Leistung oder „Output“ determiniert wird. Dies manifestiert sich etwa in der ständigen Überprüfungen der Universitäten durch das Qualitätssicherungsmanagement oder der Studierenden durch kleinteilige Prüfungen (Münch 2009: 88). Die vordergründige Funktion dieser Rhetorik ist die „Disziplinierung des Alltags“ durch Angst vor den Konsequenzen, die Widerstand mit sich bringen könnte³⁰, die zur beinahe fraglosen Unterwerfung unter das ökonomische Paradigma führt (Wodak 2015: 375). Der „Unternehmer“ erscheint dabei als gesellschaftliches Leitbild und Ziel von Bildung: „Aus ihnen gehen Forscher, Entwicklerinnen und „Innovationsmanager“ hervor, die wissenschaftliche Entdeckungen vorantreiben und neue Ideen fördern und übernehmen“ (COM 2017a: 9f). All die verwendeten Verben werden typischerweise mit unternehmerischem Handeln assoziiert.

Mit dem Unternehmen als Leitbild geht eine umfassende Kommerzialisierung und die Herstellung von Wettbewerb durch die exzessive Ausweitung von Märkten in alle Gesellschaftsbereiche einher (Fisher 2013: 25). Die Herstellung des Marktes im Hochschulbereich erfolgt auf drei Ebenen. Zum einen auf einer individuellen Ebene: der Einzelne hat sich am Arbeitsmarkt, auf dem „Kompetenznachfrage“ und „Kompetenzangebot“ aufeinander treffen, zu orientieren und durch eine rationale Entscheidung unter voller Information zu einem bestimmten Bildungsweg zu entscheiden um seine Beschäftigungsfähigkeit sicher zu stellen. Damit geht eine Individualisierung von Erfolg und Scheitern einher, lediglich gleicher

³⁰ Solche Konsequenzen wären etwa Arbeitslosigkeit, mangelhafte Anerkennung, etc.

Zugang zu tertiärer Bildung soll gewährleistet und „unternehmerisch zu handeln“ (COM 2017a: 2) gelernt werden, während staatliche Sozialsicherungssysteme sukzessive abgebaut werden (Bröckling et al. 2015: 111). Zum anderen auf einer institutionellen Ebene: Der „Bildungsbedarf“ soll auf die Studierenden ausgerichtet sein, sodass ein breites Angebot von gut gestalteten Hochschulprogrammen zu einer effektiven Kompetenzentwicklung führt (COM 2017a: 5). Diese Orientierung am „Bedarf der Menschen“ (ebd.: 6) ist wesentlich eine Orientierung an den Konsument*innen. Durch das Erfüllen ihrer Bedürfnisse soll der Gewinn einer Institution maximiert werden, da nach dem Konzept der Konsumentensouveränität angenommen wird, dass Konsument*innen sich frei für das Angebot, das den meisten Nutzen bringt, entscheiden (Olssen und Peters 2005: 326). Hochschuleinrichtungen sollen entsprechend zu „unternehmerischen Akteuren“ werden, die ihr Bildungsangebot an den ermittelten Bedarf anpassen (COM 2017: 10) und miteinander im Wettbewerb um Studierende und die damit einhergehende Finanzierung stehen. Zuletzt wird, durch die Liberalisierung des Dienstleistungsverkehrs, auch ein internationaler Markt für Bildung ermöglicht. Auf Grund dessen wird es für die einzelnen Nationalstaaten notwendig, möglichst attraktive Angebote im Hochschulbereich zu machen, einerseits da auf diese Weise ausländische Studierende gewonnen werden können, die als Dienstleistungsexporte in das BIP einfließen, andererseits da „Bildung“ Voraussetzung für die Entwicklung von Humankapital und Innovationen sein soll, die nach dem Solow-Modell (1958) die Determinanten für Wirtschaftswachstum und damit auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit sind. Auf Grund dieses Zusammenhangs wird die Bevölkerung zum Gegenstand der Regierung (Bröckling et al. 2015: 50) und Universitäten werden im Imperativ dazu aufgefordert ihrer gesellschaftlichen Rolle nachzukommen (COM 2017: 4). Dabei tritt ein klarer Regierungsanspruch³¹ der Kommission hervor, der darauf zielt sich den Dingen, über die sie verfügt anzunehmen, um diese einem angemessenen Zweck zuzuführen (Bröckling et al. 2015: 50). Herrschaft wird hier über Handlungsmöglichkeiten ausgeübt, durch die gewählte Rhetorik, die eine Machtausübung von Seiten der Kommission darstellt, erfolgt eine diskursive Einschränkung der Möglichkeiten.

Das Menschenbild des „homo oeconomicus“ und der Regierungsanspruch der Kommission manifestiert sich auch in der vorgeschlagenen Durchsetzung der Reformen und Form der „Zusammenarbeit“, etwa indem durch Finanzierungs-, Anreiz-, und Belohnungssysteme gute Leistungen in Forschung, Lehre und Innovation sichergestellt werden sollen (COM 2017a: 4). Die hier geforderte Zusammenarbeit ist keine Zusammenarbeit im engeren Sinn, sondern Maßnahmen werden von der Kommission diktiert und über

³¹ Obwohl Bildungspolitik faktisch nicht in den Kompetenzbereich der Kommission fällt, kann hier von Regierung gesprochen werden, da ich mich auf Foucaults Regierungsbegriff in Form von „Führen“ oder „Leiten“ halte (Foucault 2017b: 261).

Anreizsysteme durchgesetzt. Dabei erfolgt eine Subjektivierung als „homo oeconomicus“, der systematisch auf seine Umwelt reagiert und damit „steuerbar“ ist (Foucault 2017b: 370). Anreize können finanzieller Natur, aber auch Aufstiegsmöglichkeiten sein, womit dem Individuum unterstellt wird, dass es seinen Nutzen maximieren möchte und sich über seine finanziellen Möglichkeiten und der daraus entstehende gesellschaftlichen Position definiert. Zur „Optimierung der Ressourcen“ der Hochschulen werden auch Anreize für private Investoren geschaffen (COM 2017a: 13), da die „Bereitstellung angemessener Human- und Finanzressourcen“ Voraussetzung für den Erfolg Europas ist (ebd.: 11).

Die Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit ist also ständiger Fluchtpunkt im Diskurs um tertiäre Bildung. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass frei nach dem Diktum „Geht’s der Wirtschaft gut, geht’s uns allen gut!“ Wirtschaftswachstum – das in engem Bezug zur Wettbewerbsfähigkeit steht – Voraussetzung für gesellschaftlichen Wohlstand ist (Blachard und Illing 2014: 314). Dies zeigt sich, indem „Hochschulbildung als unverzichtbarer Baustein für prosperierende, inklusive, demokratische Gesellschaften“ betrachtet wird, doch im Weisungspapier selbst die Bedeutung von Bildung für Beschäftigungsfähigkeit und Innovation hervorgehoben wird, die zu Wirtschaftswachstum führen sollen (Blachard und Illing 2014: 322). Indem diese Zielsetzung nicht hinterfragt wird, entsteht eine neoliberalen Hegemonie, die auf einem diskursiv hergestellten technokratischen Konsens aufbaut (Maeße 2010: 32).

6.3 Zusammenführung der Analyse

Nach Analyse der ausgewählten Weisungspapiere ist es möglich, erste Einschätzungen über das von der Europäischen Union diskursiv hergestellte Bildungsverständnis zu gewinnen. Vordergründig entsteht eine diskursive Schließung um die story-line (Hajer 2006): „Tertiäre Bildung ist für den europäischen Wohlstand, die Erhaltung von Wettbewerbsfähigkeit und Demokratie notwendig. Dafür ist „jedermann“ und besonders die Hochschule als Bildungsinstitution verantwortlich.“ Das kapitalistische System und die liberale Marktwirtschaft bestimmen dabei „nahtlos den Horizont des Denkens“ (Fisher 2013: 16). Dies zeigt sich, indem ein Krisendiskurs um die internationale Wettbewerbsfähigkeit und die Rolle der Bildung geführt wird, während der Markt und die gesellschaftlichen Strukturen, besonders die technischen „Errungenschaften“, nicht hinterfragt werden (Flecker 2018: 7). Entsprechend wird die Funktion der Humankapitalentwicklung durch Bildung deutlich hervorgehoben, während zwar andere Aspekte oder Funktionen von Bildung zumeist anfangs und am Ende erwähnt werden, doch nicht näher auf diese eingegangen wird. Dies muss allerdings nicht bedeuten, dass Werte wie Demokratisierung oder soziale

Gerechtigkeit negiert werden oder als irrelevant erscheinen, besonders da anerkannt wird, dass tertiäre Bildung „die Grundlage einer offenen, von Vertrauen geprägten und nachhaltigen Gesellschaft ist“ (COM 2011a: 18). Entsprechend werden auch vielfältige Anstrengungen unternommen die schwache Bildungsmobilität zu steigern und den Zugang zu Bildung zu verbessern, wobei jedoch immer die individuelle Beschäftigungsfähigkeit im Vordergrund der Anstrengungen steht (COM 2017b). Damit wirkt es, als würde es schlicht außerhalb des Denkhorizonts der Kommission liegen (Fisher 2013: 16), soziale Beteiligung und Zusammenarbeit anders zu Denken als über den Arbeitsmarkt und auf einem anderen Weg als über Wirtschaftswachstum zu gesellschaftlichem Wohlstand zu gelangen. Politisch wird Wirtschaftswachstum seit Jahrzehnten als dominantes wirtschaftliches Ziel formuliert, während es scheinbar keine akzeptable politische Alternative zu Wachstum gibt (Richters und Siemoneit 2019: 3). Auf ausbleibendes Wachstum würde in diesem verkürzten Verständnis ökonomische und soziale Instabilität folgen (ebd.), diese Befürchtung schränkt die Handlungsmöglichkeiten ein: Dementsprechend wird im Diskurs die Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen hervorgehoben, mit denen wirtschaftliche Entwicklung, die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und letztlich Wohlstand einhergehen sollen. Gleichzeitig wird durch den Krisendiskurs Furcht vor Verweigerung der Reformen erzeugt, dieses beständige Beschwören der Angst die Position im internationalen Wettbewerb zu verlieren, wird zu einer dominanten Strategie um Ökonomisierung voran zu treiben (Gille 2013: 83).

Dabei besteht eine Hegemonie der Ökonomie, die zur Regierungsrationalität (Foucault 2017b) geworden ist und den gesellschaftlichen und politischen Diskurs strukturiert:

„Die Begrifflichkeiten, mit denen hier operiert wird, weisen bereits überdeutlich darauf hin, dass es keinesfalls Bildung oder Bildungssubjekte sind, die im Mittelpunkt der Ausführungen und des Interesses stehen, sondern dass es letztlich um Verwertbarkeiten auf dem Markt, also um Marktsubjekte, geht. Strategisch geht es folglich darum, durch das Beschwören einer vermeintlich dringenden Handlungsnotwendigkeit die gesellschaftliche Akzeptanz des neoliberalen Umbaus des Bildungssystems zu erreichen“ (Gille 2013: 80).

Entsprechend finden sich in allen Weisungspapieren deutliche Bezugspunkte zu ökonomischer Theorie: Etwa in der Wettbewerbsrhetorik, der Verallgemeinerung der Unternehmensform auf Universitäten und in Form des Menschenbilds des „unternehmerischen Selbst“. Auch jene Handlungsnotwendigkeit wird durch die direkte Adressierung der Leser*innen vermittelt. Dies wirkt diskursiv auf die Gestaltung der Gesellschaft und ihrer Institutionen, die beginnen „unternehmerisch“ und „strategisch“ zu agieren. Damit wird nicht in die Marktwirtschaft eingegriffen, sondern die Gesellschaft an dieser ausgerichtet, womit sich das Regierungshandeln zwangsläufig auf die Bevölkerung richtet (Foucault 2017b: 207). Dies wird im Feld

der Hochschulpolitik augenscheinlich: Da Bildung zur Akkumulation von Humankapital und Innovation beitragen soll, die als wichtige Determinanten von Wirtschaftswachstum gelten, wird der Bildungsbereich Gegenstand politischer Interventionen. Vergegenwärtigt man sich diesen Zusammenhang, so verwundert es nicht, dass sich die Europäische Union als „Wirtschafts- und Währungsunion“ für diesen Bereich interessiert. Die unklare rechtliche Zuständigkeit der Kommission wird umgegangen, indem vorgegeben wird lediglich Impulse für Reformen zu geben (COM 2017a) oder eine zusätzliche internationale Dimension zu bieten (EC). Faktisch werden jedoch Anreiz- und Marktmechanismen eingeführt, womit die Kommission ihre vordergründig ökonomischen Interessen umsetzen kann. Das Primat der Ökonomie zeigt sich hier, indem politische Macht anhand Prinzipien des Markts ausgeübt wird (Foucault 2017b: 187). Damit erfolgt eine top-down Durchsetzung von polit-ideologischen Inhalten, die allerdings durch die scheinbar freiwillige Umsetzung nicht als solche wirkt.

Die von der Kommission verfolgte ökonomische Strategie kann sowohl als neoliberal als auch neomerkantilistisch bezeichnet werden: sie ist insofern neoliberal, als sie die Etablierung eines Europäischen Markts für Bildung sowie den Abbau von „Allokationshemmnissen“ fördert, um auf diese Weise die Gesamtwohlfahrt und das Wirtschaftswachstum zu maximieren (Attac 2017: 19). Dabei zeigt sich eine klare Tendenz zur Vereinheitlichung und Normierung der Bildungsbestrebungen innerhalb des „Europäischen Markts“, für die die Forderung nach Mobilität als Legitimation dient. Mit Lösung von Bildung von ihrem kulturellen Hintergrund erfolgt eine Herabsetzung zu „Halbbildung“ (Adorno 1975: 68). Zur Anpassung an die Bedürfnisse des Markts und Sicherung der Beschäftigungssicherheit soll eng mit den Arbeitgeber*innen zusammengearbeitet werden, eine einigermaßen widersprüchliche Forderung, insofern man sich die zuvor vollzogene Auflösung der Koppelung von Beruf und Bildung vergegenwärtigt (Münch 2011: 330). Diese Reform lässt sich damit nur durch die neoklassische-neoliberale Annahme erklären, dass der Markt immer das effizientere Mittel zur Verteilung von Ressourcen ist (Varian 2007: 3). Gleichzeitig ist sie neo-merkantilistisch, da die EU einen funktionierenden Binnenmarkt fördert um im Verhältnis zu anderen Märkten konkurrenzfähig zu bleiben (Attac 2017: 24). Damit wird an den Diskurs des Europäischen Gleichgewichts angeknüpft, nachdem die Aufrechterhaltung der Kräfteverhältnisse notwendige Voraussetzung der Diplomatie in Politik und Wirtschaft ist (Foucault 2017a: 441).

Die zuvor skizzierte story-line wird in den Weisungspapieren als anerkannter Konsens präsentiert, während andere, kritische Perspektiven negiert werden. Damit erscheinen die Reformen als einzige mögliche Lösung für die gegenwärtigen Probleme, die Alternativlosigkeit wird über einen vermeintlichen

Konsenses und allgemeine Aussagen, wie etwa „man geht davon aus“ (COM 2017a: 2) reproduziert. Der Diskurs der Europäischen Kommission erscheint dabei wesentlich selbstbezüglich, da die verwendeten Quellen hauptsächlich in direktem Zusammenhang zur EU stehen. Implizit finden sich allerdings Bezugspunkte zu (neo)-liberaler Gesellschaftstheorie, die jedoch als hegemonialer Konsens erscheint und damit keiner Rechtfertigung, etwa durch Quellen, bedarf. Durch direkte Adressierung des*der Leser*in und Herstellung eines gemeinsamen Bezugspunkts in Form von „Europa“ entsteht zudem einerseits ein Gefühl der Zugehörigkeit und andererseits erfolgt eine direkte Mobilisierung. Obwohl die offizielle Zielgruppe der Weisungspapiere das „Europäische Parlament, der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss und der Ausschuss der Regionen“ ist, lässt sich zumindest bei den zwei offiziellen Weisungspapieren vermuten, dass diese für eine breitere Zielgruppe geschrieben sind. Dies wird durch die Übersetzung in alle Sprachen der Europäischen Union und besagte direkte Adressierung, die auch oft im Imperativ formuliert wird, deutlich. Die ausschließlich auf Englisch veröffentlichten Working-Papers scheinen demgegenüber für ein viel kleineres Publikum bestimmt, dies wird alleine schon auf Grund der Sprachbarriere, die auch nicht behoben wird, ersichtlich.

Dieser Diskursstrang kann in engen Zusammenhang mit dem Diskurs um Liberalisierung von Dienstleistungen um das GATS (1995), jenen um Digitalisierung und dem damit einhergehenden Wandel der Arbeitswelt und Gesellschaft im weiteren Sinne und jenen um den Arbeitsmarkt gebracht werden, damit zeigt sich eine Verschränkung zu ökonomischen und technischen Diskursen. Ferner taucht auch immer wieder der Diskurs um soziale Gerechtigkeit auf, dem allerdings das Bild der Leistungsgerechtigkeit zu Grunde liegt. Damit nimmt die Kommission eine sehr liberale Diskursposition ein.

Doch für die Beantwortung meiner Forschungsfrage: *„Welches Bildungsverständnis wird im Hochschuldiskurs der Europäischen Kommission vertreten?“* werde ich noch einmal explizit auf das vertretene Bildungsverständnis und Menschenbild eingehen.

6.3.1 Fähigkeiten und Kompetenzen statt Bildung

Höhere Bildung soll eine „entscheidende Rolle für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung spielen und ist außerdem unerlässlich, sollen die hochqualifizierten und gewandten Bürgerinnen und Bürger zur Verfügung stehen, die Europa braucht, um Arbeitsplätze, Wirtschaftswachstum und Wohlstand zu schaffen“ (COM 2011a: 2). Bildung erscheint hier als Allheilmittel, dabei zeigen sich zwei Ansprüche: Zum einen wird Bezug auf eine aufklärerische, humanistische Vorstellung genommen, in der Bildung zur Freiheit und Mündigkeit von Individuen in einer demokratischen Gesellschaft führt (Lederer 2014: 119),

dabei wird die Selbstentfaltung jedoch als kommunikatives Verhältnis gedacht und somit die soziale Verwertbarkeit hervorgehoben³² (Draheim 2014: 124). Zum anderen sollen am Arbeitsmarkt verwertbare Fähigkeiten und Kompetenzen produziert werden, denn „die wissensbasierte Ökonomie braucht Menschen mit der richtigen Mischung von Qualifikationen“ (COM 2011a: 2). Dem liegt die Annahme der Humankapitaltheorie, dass Wissen und Fähigkeiten produziert werden können, zu Grunde. Damit erhält Wissen quantitativen Charakter und Warenförmigkeit, die Voraussetzung für die Herstellung eines Markts ist (Lederer 2014: 224), der als das effizienteste Mittel zur Allokation knapper Ressourcen, wie etwa Wissen und Fähigkeiten, erscheint (Varian 2007: 3). Dem Auseinanderklaffen zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage soll begegnet werden (COM 2011a: 2), indem durch Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, Politiker*innen und der Wirtschaft sowie besseren Arbeitsmarktdaten über den derzeitigen und zukünftigen Qualifikationsbedarf die Nachfrage antizipiert und junge Menschen vor Eintritt in die tertiäre Bildung entsprechend beraten werden (ebd.:12). Damit wird jene „sanfte“ Form der Steuerung etabliert, die kennzeichnend für die liberale Gouvernementalität ist (Foucault 2017b: 404), während sich die Bildungsbestrebungen an den Bedürfnissen der Ökonomie ausrichten und die vordergründige Funktion der Reformen die „Verbesserung der Qualität und Relevanz der Humankapitalentwicklung“ wird (COM 2011b: 3). Das Bildungssystem soll also hauptsächlich der Anpassung an das System dienen und bedeutet damit eine Verfestigung der Herrschaftsverhältnisse (Adorno 1975: 69): Zwar sollen Individuen gefördert werden, doch dieser Anspruch beschränkt sich auf kapitalistisch verwertbare Fähigkeiten, „dem Wissen und den zentralen übertragbaren Kompetenzen, die sie benötigen, um erfolgreich einen hochqualifizierten Beruf ausüben zu können.“ (COM 2011a: 5). Jegliche menschlichen Fähigkeiten werden auf das Ziel der Produktivität ausgerichtet:

„Neue Ideen und Entdeckungen entstehen aus menschlicher Neugier, Kreativität und Initiative. Alle Formen des fortgeschrittenen Lernens sollten darauf abzielen, Studierende zu befähigen, neue Ansätze zu verstehen, kritisch und kreativ zu denken und unternehmerisch zu handeln, um neue Ideen entwickeln und anwenden zu können.“ (COM 2017: 9).

Damit wird nach Verstehen und Denken immer schon das unternehmerische Handeln und die Anwendung von Ideen gesetzt. Der Unternehmer wird zur gesellschaftlichen Leitfigur und steht für Innovation, Kreativität, Kommunikation, Anschlussfähigkeit und Verantwortlichkeit (Draheim 2014: 134), gleichzeitig wird Unternehmertum als allgemein zu realisierende menschliche Möglichkeit betrachtet, die als Verhaltensmaxime erscheint (ebd.: 149). Ferner wird hochqualifizierten Menschen beinahe schon

³² Bei einem humanistischen Bildungsideal, etwa bei Humboldt, bleibt im Idealtypus die Verwendbarkeit des Bildungsprozesses viel mehr im Dunklen (Draheim 2014: 124).

automatisch soziales Engagement zugesprochen, wie aus der Reihung der Adjektive in der Aussage „Die Nachfrage nach hochqualifizierten, sozial engagierten Menschen steigt“ (COM 2017: 2) deutlich wird.

Indem nicht mehr der Bildungsprozess, sondern lediglich die Abschlussqualifikationen Ziel werden, wird Bildung auf den Begriff der Kompetenz reduziert, die eine messbare und damit evaluierbare Aneignung von Wissen oder bestimmten Fähigkeiten darstellt. Diese Vorgabe eines klaren Ergebnis steht einem tatsächlichen Bildungsprozess³³ konträr entgegen (Lederer 2014: 227). Stattdessen sollen nun sowohl Querschnittsqualifikationen, die ein erfolgreiches Leben in der modernen Gesellschaft ermöglichen (COM 2011b: 30) als auch spezifische Qualifikationen, mit denen der Einzelne seine Beschäftigungsfähigkeit sichern kann, ausgebildet werden. Schon bei der Wahl der Qualifikationen ist unternehmerisches Handeln und strategisches Vorgehen Voraussetzung für den späteren Erfolg. Doch gerade Schlüsselkompetenzen, wie „kritisches Denken“, „Selbstständigkeit“ oder „Problemlösungskompetenz“ (COM 2017: 5), sind weder gut quantifizierbar, noch intentional bzw. über standardisierte Verfahren erlernbar. Die neuen Ansprüche an tertiäre Bildung stellen eher eine Grundhaltung dar, die sozialisiert werden kann und damit erlernbar ist (Darheim 2014:152), doch nichts mit Bildung³⁴ im engeren Sinn zu tun hat, aber trotzdem notwendig ist, um im Kapitalismus zu überleben:

„Mehr denn je müssen die Menschen in der Lage sein, unternehmerisch zu handeln, komplexe Informationen zu verarbeiten, selbstständig und kreativ zu denken, Ressourcen (auch digitale) intelligent zu nutzen, effizient zu kommunizieren und resilient zu sein.“ (COM 2017: 2).

Es wird zwar bemängelt, dass zu viele Absolvent*innen mangelhafte Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen, digitale Kompetenzen, ...) und Querschnittskompetenzen haben (ebd.: 4), da sich der Arbeitsmarkt jedoch andauernd verändert, scheint der Prozess der Ausbildung als nicht abschließbar. Vom „European Key Competences References Framework“ wurden acht Querschnittskompetenzen definiert: (1) Kommunikation in der Muttersprache, (2) Kommunikation in fremden Sprachen, (3) mathematische Kompetenzen und Basiswissen in Naturwissenschaften und Technologie, (4) Digitale Kompetenzen, (5) Lernen zu Lernen, (6) Soziale und Zivilgesellschaftliche Kompetenzen, (7) Unternehmergeist und (8) kulturelles Bewusstsein (COM 2011b: 31). Diese ähneln jenen Kernkompetenzen, die Arbeitgeber*innen bei der Einstellung von Absolvent*innen als sehr wichtig betrachten, wobei Teamfähigkeit, gefolgt von

³³ Unter tatsächlichem Bildungsprozess verstehe ich einen Prozess, der die Person, die sich bildet innerlich verändert, sodass man am Ende ein andere ist, ohne dabei allerdings zu wissen in welche Richtung dies gehen soll. Dies braucht selbstverständlich Mut, aber auch einen sicheren Rahmen (Lederer 2014: 49).

³⁴ Selbstverständlich können diese „Schlüsselkompetenzen“ als „Nebenprodukt“ eines Bildungsprozess entstehen, doch nicht willentlich erlernt werden.

fachspezifischen Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten, Computerfähigkeiten und Anpassungsfähigkeit angegeben werden (ebd.). Auf Grund der neuen Bedeutung von Querschnittsqualifikationen am Arbeitsmarkt wird Studierenden geraten fachspezifische Qualifikationen mit diesen zu verbinden (ebd.). Persönlichkeitsentwicklung scheint mehr als bloßes Fachwissen zu zählen, da die kaum technologisch substituierbaren Querschnittskompetenzen, auch angesichts des technologischen Wandels die Beschäftigungsfähigkeit garantieren (Flecker 2018: 2). Bildung hat dabei vordergründig die Funktion, die Menschen zu befähigen im Wettbewerb zu bestehen: „Alle Formen des fortgeschrittenen Lernens sollten darauf abzielen, Studierende zu befähigen, neue Ansätze zu verstehen, kritisch und kreativ zu denken und unternehmerisch zu handeln, um neue Ideen entwickeln und anwenden zu können“ (COM 2017: 9). Damit erfolgt eine Subjektivierung als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) und „Erziehung zur Selbstständigkeit“ (Darheim 2014: 155). Diese Kompetenzen sollen so früh wie möglich und über das gesamte Leben fortwährend weiterentwickelt werden (COM 2011b: 31), damit werden Studierende durch die potenziell nie endende Ausbildung unter das Diktat des lebenslangen Lernens gestellt (Junge 2008: 169). Nur durch die systematische Erschließung subjektiver Potenziale und Ressourcen (Darheim 2014: 103) soll es möglich sein, der sich dauernd verändernden Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu begegnen (COM 2011b: 34). Dabei wird das Ziel der Selbstentfaltung, das eine permanente Arbeit am eigenen Potenzial, ein stimmiges Selbstverhältnis und die Aktivierung einer Selbstständigkeit, die aber gesellschaftlich nutzbar sein soll, erfordert, wie selbstverständlich mit einer Verwertungslogik verbunden (Darheim 2014: 98): Durch die fundamentale Unsicherheit, die von der Vermarktlichung aller Lebensbereiche ausgeht, steigt der Bedarf an sekundären Sicherheiten, wie beispielsweise Selbstdarstellungskompetenzen, Praktika oder Auslandsaufenthalten und zusätzlicher Druck auf die Gestaltung der persönlichen Profile wird ausübt (Münch 2011: 333).

Zur Ausweitung tertiärer Bildung werden vorrangige zwei Argumente angeführt: zum einen „soziale Gerechtigkeit“, in diesem Fall wird jedoch nur gleicher Zugang und individuelle Förderung gefordert, und zum anderen „Humankapitalentwicklung“, da auf Grund steigender Nachfrage nach hochwertigen Kompetenzen, das Durchschnittsqualifikationsniveau gehoben werden muss (COM 2011b: 22). Durch die Entwicklung von Humankapital, also indem Individuen bestimmte arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen ausbilden, soll persönlicher, gesellschaftlicher und ökonomischer Nutzen entstehen (ebd.: 8f.). Dieser Nutzen wird immer monetär bestimmt, dementsprechend wird empirisch gezeigt, dass Absolvent*innen tertiärer Bildung in allen Mitgliedsstaaten mehr verdienen, womit sich eine persönliche Investition lohnt (ebd.: 12). Auch gesellschaftlich soll tertiäre Bildung nach Abwägung sozialer Kosten und den entstehenden Gewinne profitabel sein (ebd.: 15). Diese Berechnungen beschränken sich allerdings auf

den Zusammenhang zwischen Bruttoinlandsprodukt und Bildungsniveau, womit im Wesentlichen nur der Zusammenhang makroökonomischen Wachstumstheorie (Solow 1958) abgebildet wird, während, wie die Europäische Kommission selbst bemerkt, viele wichtige, höchstwahrscheinlich positive „Externalitäten“ nicht berücksichtigt werden. Damit wird Bildung auf ihre ökonomische Bedeutung reduziert und zum „Motor für Innovation“ (COM 2017a: 7). Indem durch die Arbeitskraft, die Kreativität und das innovative Potential der Absolvent*innen und Lehrenden zu wirtschaftlicher Innovation beigetragen und der gesellschaftliche Wohlstand gefördert wird, soll die gesellschaftliche und ökonomische Relevanz von Bildung sichergestellt werden (COM 2011b: 34). Dies geht so weit, dass der Beruf von Absolvent*innen als Kriterium bei Feststellung der Qualität tertiärer Bildung in die Qualitätssicherungssysteme einbezogen werden soll (ebd.: 37). Damit wird Bildung einem „Nützlichkeitsimperativ“ unterstellt, während jene gesellschaftlichen Bereiche, die nicht „effizient“ sind bzw. zum Wirtschaftswachstum beitragen, in Frage gestellt werden.

Obwohl die Beziehung zwischen Bildungssystem, Gesellschaft und Ökonomie als komplex beschrieben wird, wird deutlich, dass höhere Bildungseinrichtungen zu sozioökonomischer Entwicklung und der Bewältigung komplexer globaler Herausforderungen (COM 2017a: 14) beitragen sollen. Bildung mit dem Zweck der Akkumulation von Humankapital soll dabei die internationale, ökonomische Position Europas sichern, sodass Europa einen Nutzen aus der Globalisierung ziehen kann (COM 2011a: 4). Die Stärkung bzw. Erhaltung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit ist innerhalb eines Systems, in dem Liberalisierung als unausweichlich erscheint, notwendig. Aufgabe von Universitäten ist es dabei in Zusammenarbeit mit Forschungszentren und Unternehmen für einen Wissens- und Technologietransfer zu sorgen, durch den Ideen zu innovativen, marktfähigen Produkten und Dienstleistungen werden (COM 2011b: 41). Darüber hinaus soll durch eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus die Nachhaltigkeit des europäischen Sozialmodells gesichert werden (COM 2011a: 4), da mit einem höheren Bildungsgrad eine höhere Beschäftigungsfähigkeit einhergeht, wodurch Absolvent*innen tertiärer Bildung verhältnismäßig gut vor Arbeitslosigkeit geschützt sind. Damit erfolgt eine Individualisierung von Erfolg und Scheitern (Foucault 2017a: 204), womit eine Umdeutung der Sozialstaatlichkeit einhergeht: Nicht Ergebnisgleichheit soll erreicht, sondern Chancengleichheit hergestellt werden. Damit wird eine liberale Illusion verfolgt, in der die Machtverhältnisse, die zur Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen, negiert werden (Bourdieu und Passeron 1971). Letztlich führt dies zu einer Individualisierung der Verantwortung für die soziale Position, die wesentlich über die Akkumulation von Humankapital und damit über Erfolg im Bildungssystem gesichert werden soll.

6.3.2 Die Universalisierung des „homo oeconomicus“

Die Entwicklung des Individuums soll an den Bedürfnissen der Wirtschaft ausgerichtet werden, denn die wissensbasierte Wirtschaft braucht Menschen mit der richtigen Mischung an Qualifikationen (COM 2011a: 2). Der Mensch scheint dabei der Wirtschaft und ihren Ansprüchen geradezu ohnmächtig gegenüber zu stehen, gleichzeitig schwingt jedoch das Heilsversprechen „Geht’s der Wirtschaft gut, geht’s uns allen gut“³⁵ mit. Entsprechend ist eine Anpassung an das System ausweglos, um in der modernen Gesellschaft zu bestehen und das individuelle Wohl zu sichern, denn „durch die Digitalisierung werden Arbeitsplätze flexibler und komplexer. Mehr denn je müssen die Menschen in der Lage sein, unternehmerisch zu handeln, komplexe Informationen zu verarbeiten, selbstständig und kreativ zu denken, Ressourcen (auch digitale) intelligent zu nutzen, effizient zu kommunizieren und resilient zu sein“ (ebd.). Damit werden eine Reihe von Ansprüchen an die Individuen gestellt, die diese erfüllen müssen um erfolgreich zu sein. „Flexibilität“ ist dabei das „Zauberwort des globalen Kapitalismus“, der Menschen fordert, die sich ständig neuen Aufgaben stellen und immer bereit sind Arbeitsstelle, Arbeitsform und Wohnort zu wechseln (Sennett 1998). Diese unternehmerischen Ansprüche gestellt nimmt der Einzelne so weit in sich auf, dass er*sie, auch außerhalb der Wirtschaft, nach diesen Maximen agiert und die Figur des Unternehmers zum Leitbild der Gesellschaft wird (Bröckling 2007). Die Unternehmerschaft wird also zum Chiffre für das politisch und ökonomisch erwünschte Selbstverhältnis (Darheim 2014: 153), deren Maxime, Innovation, Kreativität, Kommunikation, Anschlussfähigkeit und Verantwortlichkeit (ebd.: 134) auf das Verhalten der Menschen wirken: Diese verfallen in eine ständige Aktivität, die neben „neuen Ideen und Entdeckungen“, die „aus menschlicher Neugier, Kreativität und Initiative“ entstehen (COM 2017: 9), gefordert ist, um nicht hinter den sich durch die Digitalisierung dauernd wandelnden „Ansprüchen des Markts“ zurückzubleiben (Bröckling 2007: 283). Und indem die individuelle soziale Position über Leistung definiert wird, wird Leistungsbereitschaft zur Voraussetzung für soziale Anerkennung und Integration (Wetzel 2017: 332).

Neben der Unternehmerfigur, die den Diskurs prägt, werden Menschen durch die Akkumulation von Qualifikationen und Kompetenzen zu Humankapital (COM 2011b: 8) und damit kommodifiziert. Dieser Widerspruch zwischen Eigenverantwortung und Determiniertheit ist konstitutiv für die neoliberale Gouvernementalität (Bröckling et al. 2015: 29) und die Auslagerung vormals staatlicher Funktionen in die Individuen, die sich nach einem bestimmten Schemata zu verhalten haben, bildet den Kern der neoliberalen Regierung (Draheim 2014: 25). Zur Steuerung der Gesellschaft wird das menschliche

³⁵ Ich nehme hier Bezug auf den Slogan der WKO (Wirtschaftskammer Österreich), zitiert nach: <https://www.derstandard.at/story/3115523/gehts-der-wirtschaft-gut-gehts-uns-allen-gut>

Verhalten auf die Heuristik des „homo oeconomicus“ reduziert, der rational, also in Bezug auf die Umwelt nicht zufällig, handelt (Foucault 2017b: 370). Rationale Entscheidungen können jedoch nur unter voller Information getroffen werden, sodass das dazu notwendige Wissen durch Rankings und Informationstools über Qualität und Relevanz von Studienprogrammen und Informationen über die späteren Beschäftigungsaussichten (COM 2011a: 36) hergestellt werden soll und junge Menschen wohl überlegte Entscheidung treffen können (ebd.: 12). Indem rationales Verhalten in der Allokation von knappen Ressourcen, wie Geld aber auch Zeit, zu konkurrierenden Zwecken unterstellt wird, wird das Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen der ökonomischen Analyse zugänglich (Becker 1976: 3). Dieser Vorgang muss, wie Gary Becker im „Ökonomischen Ansatz“ (1976) betont, nicht bewusst ablaufen, hat allerdings, auf Grund „gegebener Präferenzen“³⁶ ein systematisches Verhalten zur Folge, das auf Maximierung des individuellen Nutzens zielt. Diese Heuristik zeigt sich im Bildungsdiskurs der Kommission: Es wird angenommen, dass Studierende den persönlichen Nutzen ihrer Ausbildung in Form eines monetären Ertrags maximieren möchten, während andere Gründe für Bildungsentscheidungen, wie etwa persönliches Interesse oder Faszination an einem Gegenstand, negiert werden. Die Universalisierung des kapitalistisch-westlichen Menschen zum „Menschen- an-sich“ findet sich also auch in diesem Diskurs, indem behauptet wird, „der Mensch“ strebe nach immer mehr Besitz und neuen Errungenschaften, auch wenn diese Steigerungslogik in vor- und nicht-kapitalistischen Gesellschaften nicht zu beobachten ist (Gertenbach und Rosa o. J.: 187). Durch die fortwährende Subjektivierung als „homo oeconomicus“ setzt sich dieses Menschenbild aber letztlich durch und macht die Subjekte „handhabbar“, indem diese auf eine bestimmte Art auf Veränderungen in ihrer Umwelt reagieren (Foucault 2017b: 371). Entsprechend soll durch das Sammeln von Daten über die Bildungswege von Absolvent*innen (COM 2011a: 36) das Verhalten des Einzelnen antizipiert und durch Anreizsysteme lenkbar werden. Um zu einer individuellen Entscheidung über die Weiterführung des Studiums zu gelangen, sollen zur Berechnung des Nutzens von tertiärer Bildung entsprechend Einkommensniveaus von Personen mit und ohne einem tertiären Abschluss verglichen und mit den Kosten eines Studiums abgewogen werden (COM 2011b: 14). Der Nutzen des Studiums wird also auf den ökonomischen Nutzen reduziert, womit Bildung zu einem Mittel zum Zweck der Kapitalmaximierung wird. Um der fundamentalen Unsicherheit zu begegnen, die von der Ausweitung des Markts als Steuerungsform ausgeht, werden die Individuen unter das Diktat des lebenslangen Lernens (ebd.: 31) gestellt, um die individuelle Position am Arbeitsmarkt und damit in der

³⁶ Die Annahme von stabilen Präferenzen wird vielfach kritisiert, da diese nahelegt, dass Menschen sich in ihren entscheidenden Merkmalen weder im Verlauf der Zeit noch durch einen Ortswechsel verändern. Die Regeln, nach denen sie eine Wahl treffen, verändert sich also nicht. Dies besagt, dass Menschen sich zwar Wissen aneignen können, sich allerdings nicht selbst bilden können (Graupe 2012: 46).

Gesellschaft zu erhalten oder gar verbessern. Dies führt dazu, dass Individuen in ständige Aktivität versetzt werden (Bröckling 2007: 283) und ständige Leistung zum Imperativ wird:

„Nichts soll dem Gebot der permanenten Selbstverbesserung im Zeichen des Markts entgehen. Keine Lebensäußerung, deren Nutzen nicht maximiert, keine Entscheidung, die nicht optimiert, kein Begehren, dass nicht kommodifiziert werden könnte“ (Bröckling 2007: 283).

Auch auf einer institutionellen Ebene zeigt sich das Menschenbild des „homo oeconomicus“, beispielsweise werden Finanzierungs-, Anreiz- und Belohnungsmechanismen gefordert, sodass gute Leistungen in Lehre, Forschung, Innovation, sozialer Inklusion und Engagement honoriert werden (COM 2011a: 4). Entsprechend ist die Bereitstellung der notwendigen Human- und Finanzressourcen sowie ein effizienter Einsatz von Anreiz- und Belohnungsmechanismen, Voraussetzung dafür, dass es Hochschuleinrichtungen und -systemen gelingt, das zu liefern, was Europa „braucht“ (COM 2017a: 11). Damit wird eine Wettbewerbsorientierung zum Verhaltensstandard und die Universitäten müssen als unternehmerische Akteure agieren (Darheim 2014: 155).

7. Fazit: „Ein homo oeconomicus zu werden, ist auch ein Bildungsprogramm“ ³⁷

Auf Grund der Allgegenwart von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die sich auch in der Genealogie des Bildungsverständnisses der Universitäten gezeigt hat, sind die Gesellschaft und ihre Institutionen wesentlich von historisch kontingenten Sicherheitsmechanismen geprägt (Foucault 2017a: 19). Damit kann institutionalisierte Bildung nie Selbstzweck sein, sondern wird notwendigerweise von Machtverhältnissen bestimmt. Dabei erscheint die Aufrechterhaltung des bestehenden Systems durch Disziplinierung und „Zurichtung“ der Individuen (ebd.: 13) als – über die Geschichte der Universitäten beständige - „einzigartige Rolle der Bildung“ (COM 2017a: 2). Die Ausformung der Institutionen und ihre Ausrichtung ist allerdings, wie sich gezeigt hat, von Legitimations- und Deutungskämpfen geprägt: Während im Mittelalter vordergründig die Kirche den Rahmen bot, wurden die ersten Universitäten dennoch aus praktischen Gründen gegründet und sollten zur Weitergabe von Wissen in den Bereichen Recht, Medizin und Theologie dienen. Im neuzeitlichen Staat waren Universitäten an den Interessen des Souveräns ausgerichtet und sollten vordergründig Beamte ausbilden. Erst allmählich, besonders durch die industrielle Revolution, entwickelten sich andere Berufsfelder für Akademiker*innen. Anfang des 20. Jahrhundert fand die erste große Bildungsexpansion statt und nach dem 2. Weltkrieg drängten noch mehr neue Bevölkerungsgruppen an die Universitäten. Dies ist auf eine veränderte ökonomische Struktur zurück zu führen: immer mehr Berufe in Europa erfordern hohe Qualifikationen und die Universitäten

³⁷ Bröckling. 2007: 95

übernehmen die Ausbildung dieser Fähigkeiten. Dementsprechend ist es auch wenig überraschend, dass sich die Hochschulbildung seitdem stark an der Arbeitswelt orientiert. Besonders Ende des 20. Jahrhunderts wurden Reformbestrebungen laut, da es schien, als könnte das Bildungssystem mit der rapiden wirtschaftlichen Entwicklung nicht mithalten.

Gleichzeitig wird im 20. Jahrhundert Wirtschaftswachstum zum vordergründigen Politikziel, dem die implizite Annahme zu Grunde liegt, dass Wirtschaftswachstum zu Fortschritt und damit zu einem besseren Leben führt (Schmelzer 2015: 262). Diese Annahme wird von der klassischen makroökonomischen Wachstumstheorie untermauert (Solow 1956), wobei durch die Humankapitaltheorie auch der Bildungsbereich potenziell eine ökonomische Bedeutung erhält. Diese Ökonomisierung führt dazu, dass Bildung vermehrt als Ware betrachtet wird und die fortwährenden Liberalisierungsbestrebungen erzeugen ein internationaler Markt für Bildung mit einem immer intensiveren Wettbewerb. Vor diesem Hintergrund entsteht die Bologna-Deklaration.

Die Reformbestrebungen der Bildungsminister*innen stellen vorerst den Versuch dar, die Universitäten derart umzugestalten, dass sie den neuen Bildungsansprüchen und steigenden Studierendenzahlen genügen. Dabei finden Elemente der Vermarktlichung Einzug in die institutionelle Gestaltung der Hochschulen, die Ausdruck einer fortschreitenden neoliberalen Hegemonie sind. Im Laufe des Prozesses werden immer mehr unterschiedliche Akteure eingebunden, wobei es zu anhaltenden Deutungs- und Richtungskämpfen kommt. Letztlich wird allerdings die Europäische Kommission zur Ton angebenden Akteurin, sodass ihre politisch-ideologischen Ziele sowie ihr Bildungsverständnis direkt auf die institutionelle Gestaltung der Hochschulen und in Folge auch auf die Studierenden wirken.

Bezieht man nun eine kritische Haltung (Foucault 1992: 9) gegenüber dem Bildungsdiskurs der Europäischen Kommission, so wird ersichtlich, dass der politische Diskurs wesentlich von einer Globalisierungs- und Wettbewerbsrhetorik bestimmt ist, wobei die Europäische Union um ihre Position im internationalen Wettbewerb bangt. Gleichzeitig werden fortwährende Liberalisierungen vorangetrieben, die als Grundvoraussetzung einer funktionierenden Ökonomie erscheinen. Dabei wird das bestehende globale kapitalistische System allerdings nicht in Frage gestellt, viel eher wird der Versuch unternommen, sich diesem möglichst gut anzupassen und Wirtschaftswachstum zu fördern, um damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. In diesem Denkhorizont erscheint dies als die einzige Möglichkeit gesellschaftlichen Wohlstand zu erreichen und zu erhalten (Fisher 2013: 16). Dabei soll jedoch – der neoliberalen Ideologie entsprechend – nicht in die Wirtschaft selbst eingegriffen werden, sondern lediglich

die passenden Rahmenbedingungen für eine funktionierende Wirtschaft hergestellt werden (Nordmann 2013: 27): Entsprechend wird der Bildungssektor auf Grund der Bedeutung des Humankapitals für die wirtschaftliche Entwicklung zum Regierungsgegenstand der Kommission.

Bildung erscheint dabei als Allheilmittel, sodass sowohl mangelhafter Wettbewerbsfähigkeit als auch sozialer Spaltung durch eine Bildungsexpansion begegnet werden soll. Im Diskurs wird Bildung entsprechend zwei Funktionen zugesprochen: Zum einen soll diese zur Emanzipation der Individuen und zum anderen zur Entwicklung von Humankapital beitragen. In Folge wird allerdings auf die ökonomische Bedeutung von Bildung fokussiert, die Mittel zum Zweck des Wirtschaftswachstums wird und sich entsprechend am Arbeitsmarkt bzw. der Ökonomie auszurichten hat. Eine einigermaßen paradoxe Forderung, wenn berücksichtigt wird, dass durch die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen gerade die enge Koppelung zwischen Bildung und Beruf aufgehoben und stattdessen ein freier Arbeitsmarkt ermöglicht wurde (Münch 2011: 329). Damit liegt die Vermutung nahe, dass die Reformen einen ideologischen Hintergrund³⁸ haben, hinter dem ökonomische Interessen stehen. Hier zeigt sich der gegenwärtige Herrschaftsanspruch der Ökonomie, der zu einer umfassende Kommodifizierung aller Lebensbereiche, der Ausdehnung des Konzepts des Markts sowie zu strikt ökonomischen Bewertungen auf allen Ebenen führt (Bröckling 2017: 13). Entsprechend werden allfällige Probleme im Bildungsbereich auf mangelhafte Effizienz rückgeführt, für die Standardisierung, Liberalisierung sowie die Einführung von Wettbewerbselementen als Lösung erscheint. Die Maxime der Effizienz führt auch zu einer verstärkten Orientierung am „Output“, damit steht nicht mehr der Bildungsprozess im Vordergrund, sondern Bildung reduziert sich auf die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten, die zur Akkumulation von „Humankapital“ führt und die individuelle Beschäftigungsfähigkeit sichern soll. Damit verkommt Bildung zu „Halbbildung“ (Adorno 1975: 77f) – oder ihrer modernen Version der „Kompetenz“ - denn „Bildung lässt sich dem Spruch aus dem Faust entgegen, überhaupt nicht erwerben“ (ebd.: 79). Eine andere Perspektive auf Bildung erscheint allerdings in einer Welt, in der der Tauschmechanismus zum zentralen gesellschaftlichen Integrationsmechanismus geworden ist (Adorno und Horkheimer 1947³⁹: 255) und mit dem Menschenbild des „homo oeconomicus“, für den jegliche Tätigkeiten immer nur Mittel zum Zweck der Nutzenmaximierung sind, nicht möglich. Auf Grund der sich, durch den technischen Fortschritt, dauernd

³⁸ Im Neoliberalismus werden Märkte als das effizienteste Mittel zur Allokation von Ressourcen, so auch Bildung betrachtet, während jede Form der politischen Steuerung vehement abgelehnt wird. Entsprechend werden durch politische Interventionen Märkte hergestellt (Foucault 2017b: 310).

³⁹ Ich möchte hier anmerken, dass es Gretel Adorno, die Frau von Theodor W. Adorno, war, die Gespräche zwischen ihrem Mann und Max Horkheimer protokollierte und zum Manuskript von „Dialektik der Aufklärung“ zusammenfügte.

verändernden Anforderungen des Arbeitsmarkts entsteht unter den Studierenden eine neue, fundamentale Unsicherheit hinsichtlich der Aktualität ihres Wissens (Münch 2008: 88). „Querschnittskompetenzen“ erhalten eine wichtige Bedeutung, während Fachwissen in den Hintergrund tritt. Damit wird das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007) zum neuen Bildungsprogramm der Europäischen Kommission, während Fachwissen jederzeit substituierbar erscheint. Doch wie schon Adorno sagte: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind“ (Adorno 1959: 11). Bildung im aufklärerischen Sinne einer „Menschwerdung des Menschen“ scheint in diesem System, unter anderem durch die Überfrachtung der Studiengänge und den ständigen Wettbewerbsdruck, verunmöglicht⁴⁰, stattdessen richtet sie sich nach äußeren, ökonomischen Zwecken und bietet damit das Fundament für eine funktionierende Wirtschaft. Letztlich ist also das Wohl der Ökonomie das Ziel der Reformen um den Bologna-Prozess.

Die Hegemonie der Ökonomie im Denkhorizont der Kommission manifestiert sich allerdings nicht nur in den Reformbestrebungen, sondern auch auf einer diskursiven Ebene. So werden etwa funktionierende Abläufe durchwegs als „effizient“ oder „effektiv“ beschrieben und die Wettbewerbssituation durch strategische Überlegungen andauernd reproduziert. Diese Vereinnahmung anderer gesellschaftlicher Sphären durch die Ökonomie ist charakteristisch für die neoliberale Gouvernamentalität (Foucault 2017b: 336). Die neoliberale Ausrichtung der Europäischen Kommission zeigt sich darüber hinaus sowohl in ihrer Wirtschaftspolitik, als auch in ihrer Sozialpolitik. In der Wirtschaftspolitik wird Liberalisierung, Privatisierung und „Vermarktlichung“ gefordert, um die Wettbewerbsfähigkeit aufrechtzuerhalten und so den gesellschaftlichen Wohlstand zu sichern, während in der Sozialpolitik eine Individualisierungslogik deutlich wird, die das Individuum auf sich selbst und sein Handeln zurückwirft (Lessenich 2008: 77). Allgemein zeigt sich eine indirekte Form der Steuerung durch eine „Verschlankung des Staats“, die zu einer Entmündigung staatlicher Akteure und Auslagerung ihrer Aufgaben an Individuen und die Privatwirtschaft, führt. Führung wird dabei von der Kommission über die Herstellung von Märkten und Anreiz- und Belohnungsmechanismen, die das Verhalten der Akteur*innen beeinflussen sollen, ausgeübt. Diese Form der Politikmaßnahmen werden als alternativlos⁴¹ dargestellt, weder die Ausweitung des Markts, noch die Aufrechterhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit werden in Frage gestellt, sondern unhinterfragt angenommen. In diesem Konsens zeigt sich die Hegemonie des Neoliberalismus.

⁴⁰ Ob dies in diesem System gewünscht ist, ist eine andere Frage, die sich im Rahmen dieser Arbeit nicht beantworten lässt.

⁴¹ „Alternativlos“ entspricht wesentlich der deutschen Übersetzung von „TINA“.

Dieser hegemoniale Konsens wirkt fortwährend in Bildungsinstitutionen über Prozesse der Subjektivierung auf Studierende, die damit die neoliberale Maxime als „unternehmerisches Selbst“ aufnehmen, entsprechend erscheinen auch jene neoliberalen Maxime des Unternehmertums, des Wohlstands durch Wirtschaftswachstum sowie die Notwendigkeit von Wettbewerb als „völlig normal“, besonders da sie andauernd erfahren werden und entsprechend Gesellschaft gar nicht anders vorstellbar erscheint. Gleichzeitig wird in diesem Denkhorizont die Verbindung von Individuum und Gesellschaft negiert, sodass die Gesellschaft vom Einzelnen als fremde Macht erfahren wird, der er*sie ohnmächtig gegenübersteht (Gertenbach und Rosa o. J.: 181). Damit wird Veränderung systematisch verunmöglicht (ebd.). Diese Erfahrung reproduziert sich fortwährend durch Sachzwang-Argumente⁴² im politischen Diskurs, die die völlige Unterwerfung der Gesellschaft unter eine naturalisierte Ökonomie einfordern. Als ihr Kernelemente erscheint der Markt und die Wettbewerbsfähigkeit, die sich wechselseitig bedingen und auf die sich sämtliche politische Bestrebungen richten. Dabei wird der politische Spielraum in Entscheidungen in Bereichen der Liberalisierung oder Globalisierung negiert, indem diese Entwicklungen einfach alternativlos hingenommen werden. Dies verunmöglicht es die herrschenden Machtverhältnisse in Frage zu stellen, sodass sich fortwährend der Status Quo reproduziert.

Ungeachtet dessen, ob meine Kritik übers Ziel hinausschießt, möchte ich „eine Tendenz konstruieren, die Physiognomik eines Geistes entwerfen, der auch dann die Signatur des Zeitalters bestimmt, wenn sein Geltungsbereich quantitativ und qualitativ noch so sehr einzuschränken wäre“ (Adorno 1975: 76f), die ich auch selbst in meinem Studium erlebt habe. Durch ein Bewusstsein darüber soll eine Möglichkeit des Widerstands geboten werden, um „nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert“ zu werden (Foucault 1992: 11).

⁴² Etwa in einem technologischen Determinismus oder Magret Thatchers „There’s no alternativ“.

Literatur:

Adorno, Theodor W. und Max Horkheimer. 1947. Dialektik der Aufklärung.

Adorno, Theodor W. 1975. Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Suhrkamp Taschenbuch.

Adorno, Theodor W. 1971. Erziehung – wozu? In: Erziehung zur Mündigkeit.

Attac. 2017. Entzauberte Union. Mandelbaum: Kritik und Utopie.

Becker, Gary. 1964. Investment in Humancapital.

Becker, Gary. 1976. The Economic Approach.

Becker-Schmidt, Regina. 2007. class, gender, ethnicity, race: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik 2. Münster:Westfälisches Dampfboot, S. 56–83

Bergen Kommunique. 2005.

Berliner Kommunique. 2003.

Billig, Michael. 1989. Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Blachard, Olivier und Gerhard Illing. 2014. Makroökonomie. Hallbergmoos: Pearson.

Blättler, Andrea C. und Franz-Dominik Imhof. 2019. Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung.

Blomert, Reinhard und Elisabeth Meyer-Renschhausen. 2009. Kann man die Aufklärung kommerzialisieren? Die Hintergründe der neuen Rahmenbedingungen für die Universitäten. In: Zur Kritik Europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden: Springer Verlag.

Bologna-Deklaration. 1999.

Bologna Process Implementation Report (BPIR). 2018. The Higher Education Area in 2018.

Boltanski, Luc. Eve Chiapello. 2003. Der neue Geist des Kapitalismus. UVK Verlagsgesellschaft.

Bourdieu, Pierre. Jean-Claude Passeron, 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Bourdieu, Pierre. 1992. Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bortis, Heinrich. O. J. John Maynard Keynes. Eine politische Ökonomie.

Brand, Ulrich und Markus Wissen. 2017. Die imperiale Lebensweise.

Brandl Hartwig, Daniel Gunzer. 2009. ECTS: Die Workload-Problematik. In: Zur Kritik Europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden: Springer Verlag.

Brändle, Thomas. 2010. 10 Jahre Bologna Prozess. Wiesbaden: Springer Verlag.

Brodbeck, Karl-Heinz. 2013. Die Fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie.

Broucker, Bruno und Kurt De Wit. What Europe Wanted and What Flanders Achieved: Intention vs. Results after 15 Years of Bologna.

Bröckling, Ulrich. 2007. Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Surkamp: Frankfurt am Main

Bröckling, Ulrich, Thomas Lemke und Susanne Krasmann. 2007. Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Berlin: Surkamp Taschenbuch.

Bröckling, Ulrich. 2017. Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Surkamp Taschenbuch.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (BMDW). <https://www.bmdw.gv.at/EUundInternationaleMarktstrategien/handelspolitik/WTO/Seiten/GATS.aspx>. Zuletzt zugegriffen: 27.08.2019.

Bundesregierung (BR). <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/binnenmarkt-615726>. Zuletzt zugegriffen: 08. 09.2019.

Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). <https://www.bpb.de>. Zuletzt zugegriffen: 19.01.2019.

Butterwegge, Christoph, Bettina Lösch und Ralf Ptak. 2017. Kritik des Neoliberalismus. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Charlier, Jean-Emile und Sarah Croche. 2008. The Bologna Process: The Outcome of Competition Between Europe and the United States and a Stimulus to this Competition. European Education. 39(4).

Collins, Shawn und Ian Hewer. 2014: The impact of the Bologna Process on nursing higher education in Europe: A review. International Journal of Nursing Studies.

Communication from the Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions: Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. 2011. (COM 2011b).

Communication from the Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions: A renewed EU agenda for higher education. 2017. (COM 2017b).

Curaj, Andria. Ligia Deca. Remus Priocopie. 2018. European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. SpringerOpen.

Dahrendorf, Ralf. 1965. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Rowohlt.

Draheim, Susanne. 2014. Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses. Transcript Verlag.

Europäische Kommission. (EC). <https://ec.europa.eu>. Zuletzt zugegriffen: 17.03.2019.

Feyerabend, Paul. 1979. Erkenntnis für freie Menschen. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Fisch, Stefan. 2015. Geschichte der europäischen Universität. Von Bologna bis Bologna. München: Verlag C.H.Beck.

Fisher, Mark. 2013. Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Hamburg: VSA Verlag.

Flecker, Jörg. 2018. TINA und die technologische Revolution. In: Sozialpolitik. Vol. 1, No. 4.

Foucault, Michel. 1976. Sexualität und Wahrheit. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel. 1992. Was ist Kritik?. Merve Verlag.

Foucault, Michel. 2005. Dits et Ecrits. 4. Band. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel. 2017a. Sicherheit, Territorium und Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel. 2017b. Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Gabler's Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/homo-oeconomicus-34752>. Zuletzt zugegriffen: 14.06.2019.

Gertenbach, Lars. O.J. Die blinden Flecken der Ökonomie.

Gertenbach, Lars und Hartmut Rosa. O.J. Kritische Theorie.

Gille, Annette Silvia. 2013. Die Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen aus dispositivanalytischer Sicht. In: Verortung des Dispositiv Begriffs. Wiesbaden: Springer Verlag.

Graupe, Silja. 2012. Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt.

Graupe, Silja. 2016. Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Von der Freiheit und Unfreiheit des ökonomischen Denkens. In: Aufgang. Jahrbuch für Denken, Dichten, Kunst. Band 13:

Graupe, Silja. 2017. Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung. FGW. Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung.

Grundmann, Matthias. 2011. Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. in Lehrbuch der Bildungssoziologie. Rolf Becker (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS.

Hadjar, Andreas und Rolf Becker. 2011. Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland in Rolf Becker. Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Hajer, Marteen A. 2006. Doing Discourse Analysis.

Hayek, Friedrich August. 1945. The Use of Knowledge in Society. The American Economic Review. Vol. 35. No. 4.

Heckelmann, Dieter. 1986. Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität bis zur Freien Universität, in: K. Schlerath (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag, Berlin, 17-28.

Heinrich, Michael. 2012. An Introduction to the three volumes of Karl Marx's Capital. New York: Monthly Review Press.

Herrmann, Ullrich. 2014. Bildungsforschung ohne kritische Theorie der Bildung? Ein Gutachten von Theodor W. Adorno zur Gründung eines (Max-Planck) „Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ aus dem Jahre 1961. Pädagogische Korrespondenz 49, S. 9-22

Hill, Chad. 2015. Covert Propaganda and Molding the Mass Mind. How our thoughts are being secretly shaped, North Charleston (USA): Create Space Independent Publishing Platform.

Hirtt, Nico. 2002. Im Schatten der Unternehmerlobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission. In: Widersprüche. Zeitschriften für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 22

Hoffmann, Sabine. o.J. Abriss zur Geschichte der Universitäten in Deutschland.

Horkheimer, Max. 1937. Traditionelle und Kritische Theorie.

Jaraus, Konrad H., Rüdiger Hachtmann, Jürgen John und Matthias Middell. 2010. Gebrochene Wissenskulturen: Universität und Politik im 20. Jahrhundert. Vadenhoeck & Ruprecht.

Jäger, Siegfried. 2000. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse in in Reiner Keller/, Andreas Hirsland, Werner Schneider, Willy Viehöver (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Opladen (Leske + Budrich).

Jäger, Siegfried. 2015. Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.

Junge, Torsten. 2008. Gouvernamentalität der Gegenwart. Bielefeld: Transcript Verlag.

Kappeler, Florian. O.J. Die Ordnung des Wissens. Was leistet Michel Foucaults Diskursanalyse für eine kritische Gesellschaftstheorie?

Keller, Reiner. 2007. Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 8. No. 2.

Kellermann, Paul. 2006. Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik.

Koch, Hans-Albert. 2008. Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Kudla, Martin. 2008. Die Konzeptualisierung von Politik als Krieg – Metaphern in der politischen Berichterstattung. SASI Heft 12, Februar 2008.

Kurze, Kristina. 2018. Die Etablierung der Energiepolitik für Europa. Policy-Making in der EU aus konstruktivistisch-diskursiver Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Laclau, Ernesto. 1994. Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Mesotes. Zeitschrift für philosophischen Ost-West-Dialog (2/1994). 157-165.

Lederer, Bernd. 2014. Kompetenz oder Bildung? Innsbruck: Innsbruck University Press.

Lessenich, Stephan. 2008. Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.

Liessmann, Konrad Paul. O. J. Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten.

Liessmann, Konrad Paul. 2009. Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums. In Zur Kritik Europäischer Hochschulpolitik.

Liessmann, Konrad Paul. 2011. Bildung ist ein Lebensprojekt. Im Gespräch mit Konrad Paul Liessmann. Hg. von Martin Kolozs. Innsbruck: StudienVerlag.

Liessmann, Konrad Paul. 2017. Bildung als Provokation. Wien: Oaul Zsolnay Verlag.

Locke, John. 1689. Two Treatises of Government.

Maeße, Jens. 2010. Die vielen Stimmen des Bologna Prozess. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms. Bielefeld: transcript Verlag.

Magna Charta Universitarum (MC). 1988.

Martens, Kerstin und Klaus Dieter Wolf. 2006. Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. Zeitschrift für internationale Beziehungen. 13. Jg.

Mause, Karsten. 2008. Ist Bildung eine Ware? Ein Klärungsversuch. In: Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft. Bd. 59.

Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Agenda für die Hochschulbildung. 2011. (COM 2011a).

Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Agenda für die Hochschulbildung. Arbeitsprogramm der Kommission 2017. Für ein Europa, das schützt, stärkt und verteidigt. (COM 2016).

Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung. 2017. (COM 2017).

Mouffe, Chantal. 2017. Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion.

Müller, Walter, Reinhard Pollak, David Reimer und Steffen Schindler. 2011. Hochschulbildung und soziale Ungleichheit in: Rolf Becker (Hrsg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Münch, Richard. 2009. Globale Eliten, Lokale Autoritäten. Politik unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Münch, Richard. 2011. Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Nixon, Elizabeth, Richard Scullion, Robert Hearn. 2016. Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student- consumer. Studies in Higher Education.

Nordmann, Jürgen. 2013. Die neoliberale Gesellschaft. Ein theoretischer Umriss. JKU Linz: ICAE Working Paper Series.

Oelkers, Jürgen. 2013. Bildung heute: Passt Humboldt noch. in Bundesweiter Bildungstreik 2009. Wiesbaden: Springer Verlag.

Olssen, Mark und Michael A. Peters. 2005. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. Journal of Education Policy Vol. 20, No. 3, May 2005, pp. 313–345

Ötsch, Walter. Bilder in der Geschichte der Ökonomie. Das Beispiel der Metapher von der Wirtschaft als Maschine

Queiroz, Regina. 2018. Neoliberal TINA: an ideological and political subversion of liberalism. In: Critical Policy Studies. 12: 2.

Pechar, Hans. 2016. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik. Waxmann Verlag.

Pongratz, Ludwig A. 2009: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna- Lissabon- Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn - München - Wien - Zürich.

Prager Kommunique. 2001.

Proeller, Isabella. 2009. New Public Management. Stuttgart: UTB GmbH.

Rat der Europäischen Union (REU). <https://www.consilium.europa.eu/de/council-eu/>. Zuletzt zugegriffen: 22.05.2019

Rauhvargers, Andrejs. 2011. Achieving Bologna Goals: Where Does Europe Stand Ahead of 2010. In: Journal of Studies in International Education.

Reichert, Sybille. 2010. The intended und unintended effects of the Bologna reforms. In: Higher Education Management and Policy.

Rehme, Günther. 2008. Wissen und Neue Wachstumstheorie: Die Rolle von fachspezifischem Humankapital. In: Schefold, Betram und Thorsten Lenz (Hg.). Europäische Wissensgesellschaft – Leitbild europäischer Forschungs- und Innovationspolitik?

Riegraf, Birgit. 2013. Zu den Traditionen, Brüchen und Weiterentwicklungen in der Intersektionalitätsforschung. Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. In: Erwägen Wissen Ethik. Vol. 3.

Sauer, Petra. 2017. Von der Bildung für Eliten zur Ausbildung für Alle. Die Verwertungslogik tertiärer Bildung. In Kurswechsel. Heft 2/2017.

Schmid, Josef. 2014. Wohlfahrtsstaat im Wandel. In Soziologische Revue. Jahrgang 37.

Schmelzer, Matthias. 2015. The growth paradigm: History, hegemony, and the contested making of economic growthmanship. In: Ecological Economics. Nr. 118. 262-271.

Schneebaum, Alyssa, Miriam Rehm, Katharina Mader und Katarina Hollan. 2016. The gender wealth gap across European countries.

Schultz, Theodore W. 1961. Investment in Human Capital. The American Economic Review, Vol. 51. No. 1. Mar., 1-17.

Scott, Peter. 2012. Going beyond Bologna: Issues and Themes. In A. Curaj, L. Wilson, L. Vlasceanu & P. Scott (Hrsg.), European higher education at the crossroads between the Bologna process and national reforms Part 1 (S. 1–14). Dordrecht: Springer.

Sennett, Richard. 1998. Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.

Solow, Robert. M. 1956. A Contribution to the Theory of Economic Growth. In: Quarterly Journal of Economics. Band 70, Februar 1956, S. 65–94.

Sorbonne-Deklaration. 1998.

Stegmaier, Werner. 2012. Nietzsches Befreiung der Philosophie.

Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin. 1996. Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Torotcoi, Simona. 2017. Politics and Policies of Higher Education: Policy Transfer and the Bologna Process. In: Journal of Research in Higher Education. Vol. 1, No. 2.

Tönjes, Andrea. 2009. Ausflug nach Formalistan. Ein Erfahrungsbericht aus der schönen neuen BA/MA-Welt. In: In: Zur Kritik Europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden: Springer Verlag.

Varian, Hal R. 2007. Grundzüge der Mikroökonomik. München und Wien: Oldenburg Verlag.

Weinert, Franz E. 2011. Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

Wetzel, Dietmar J. 2017. Das Wettbewerbsdispositiv im flexibilisierten Kapitalismus. Eine vergleichende Analyse. In: Rainer Diaz-Bone und Ronald Hartz (Hrsg.). Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden: Springer Verlag.

Wodak, Ruth. 2015. „Von Wissensbilanzen und Benchmarking“ – Die fortschreitende Ökonomisierung der Universitäten. Eine Diskursanalyse. In: Rainer Diaz-Bone (Hrsg.). Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden: Springer Verlag.

Zimmermann, Hans Dieter. 1983. Die feinen Unterschiede oder: Die Abhängigkeit aller Lebensäußerungen vom sozialen Status. Ein Gespräch mit dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu. In: L'80. Demokratie und Sozialismus. Köln: Verlagsgesellschaft

Anhang:

Abstrakt „Die einzigartige Rolle der Bildung“.

Bildung kommt im aktuellen politischen Diskurs eine wichtige Rolle zu, besonders tertiäre Bildung soll das Heilmittel für etwaige gesellschaftliche und ökonomische Probleme sein. Entsprechend werden zumeist relativ unhinterfragt Bildungsreformen vorangetrieben, wobei verschiedenste Interessen zusammenkommen, sodass oft unklar ist, welche Bestrebungen mit den Reformprozessen verfolgt werden. So ist etwa der Bologna-Prozess von fortwährenden Deutungs- und Legitimationskämpfen geprägt, wobei sich im Laufe des Prozesses die Europäische Kommission als wichtigste Akteurin durchsetzen konnte. Ihre Vorstellung von und über Bildung wirkt daher direkt auf die Reformen um den Bologna-Prozess und können entsprechend als hegemoniales Bildungsverständnis in Europa betrachtet werden. Um dieses zu dekonstruieren, wird zuerst eine Genealogie der europäischen Hochschulen durchgeführt, um die historisch kontingenten Vorstellungen von Bildung offenzulegen, in Folge die Machtverhältnisse, die auf Gestaltung des Bologna-Prozesses gewirkt haben und insbesondere die Rolle der Europäischen Union analysiert und zuletzt eine Kritische Diskursanalyse über den Hochschuldiskurs der Europäischen Kommission nach Bologna durchgeführt.

Abstract “The unique role of education”.

Education plays an important role in the current political discourse, especially tertiary education should be the remedy for possible social and economic problems. Accordingly, educational reforms are usually pursued relatively unquestioningly, with a wide variety of interests coming together, so that it is often unclear what efforts are being made within the reform processes. The Bologna Process, for example, is characterized by ongoing struggles for interpretation and legitimacy, with the European Commission being able to assert itself as the most important actor in the course of the process. Her idea of and about education therefore has a direct impact on the reforms surrounding the Bologna Process and can therefore be regarded as a hegemonic understanding of education in Europe. In order to deconstruct this, a genealogy of the European universities will first be carried out in order to reveal the historically contingent ideas of education, then the power relations that have influenced the shaping of the Bologna Process and, in particular, the role of the European Union will be analysed, and finally a critical discourse analysis on the European Commission's discourse on higher education after Bologna will be carried out.